

Kielikäsitys *Suomen mestari 1* -oppikirjassa

Kreetta Väättäinen
Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Suomen kielen tutkinto-ohjelma
Pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2017

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Sonja Gehringin ja Sanni Heinzmannin *Suomen mestari 1* -oppikirjasta välittyvää kielikäsitystä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen kielikäsitys *Suomen mestari 1* -oppikirjassa on, sekä osoittaa, mistä kielikäsityksen voi päätellä. *Suomen mestari 1* -oppikirja on aikuisille tarkoitettu suomen kielen alkeisoppikirja, ja yhtenä tämän tutkimuksen viitekehystenä toimiikin aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opiskelu. *Suomen mestari 1* -oppikirja valikoitui tarkasteltavaksi sen laajan käytön vuoksi. Suositulla oppikirjalla voidaan siis katsoa olevan merkitystä S2-opetuksen kentällä.

Kielikäsityksellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan teksteistä tulkittavaa kollektiivista näkemystä kielen luonteesta. Erilaisista kielikäsitysjaotteluista tässä tutkimuksessa hyödynnetään jakoa formalismiin ja funktionalismiin. Vaikka kielikäsitykset esitetään usein dikotomioina, ne eivät todellisuudessa edustu mustavalkoisina (Salo 2006: 240), ja tässä tutkimuksessa lähtöoletuksena onkin, että *Suomen mestari 1* -oppikirjan kielikäsitys ei edustu puhtaasti yhdenlaisena.

Tarkastelun kohteena on *Suomen mestari 1* -oppikirja kokonaisuutena, eli oppikirjan tekstit, sanasto- ja kielioppiosiot sekä tehtävät. Tutkimuksen päähuomio on kuitenkin oppikirjan tehtävissä, koska niiden voidaan katsoa ohjaavan oppijan kielellistä prosessointia hyvin paljon. Tämä oppikirjatutkimus sijoittuu tekstintutkimuksen alalle, ja oppikirjan kielikäsityksiin pureudutaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistoa tarkastellaan useasta eri näkökulmasta, ja eri näkökulmien tarjoamista yksittäisistä havainnoista edetään kohti laajempaa ymmärrystä oppikirjan kielikäsityksestä. Tutkimuksessa kuvataan aineistoa, analysoidaan, millaiseen kielelliseen prosessointiin oppikirja ohjaa, ja pohditaan, mitä oppikirjan kielikäsityksestä voidaan sanoa. Oppikirjassa esiintyvien tyypillisyyksien hahmottamiseksi analyysissä tehdään joitakin lukumääräisiä havaintoja.

Tutkimuksessa selviää, että *Suomen mestari 1* -oppikirja jossain määrin jatkaa S2-opetuksessa perinteisenä pidettyä formalistista sääntöihin keskittyvää linjaa, mutta oppikirjasta voidaan tulkita piirteitä myös funktionaalisesta kielikäsityksestä. Formalistinen kielikäsitys voidaan tulkita ennen muuta siitä, että oppikirjassa korostuu erityisesti rakenteen harjoittelu. Rakenteen harjoitteluun ohjaavissa tehtävissä kieli näyttäytyy eri rakenneosasista koostuvana kielioppisääntöjen ohjaamana mekaanisena systeiminä. Tutkimuksessa nousee myös esille oppikirjan deduktiivinen etenemistapa sääntöjen opettelemisesta tehtävien tekemiseen, kirjoitetun kielen ensisijaisuus sekä se, että oppikirjan tekstit eivät kuvaa todellista vuorovaikutusta tai tuo esille erilaisia arjessa tarvittavia tekstilajeja. Funktionaalinen kielikäsitys tulee esille erityisesti puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavien tehtävien tavoitteissa, sillä tehtävissä tavoitteena on lopulta pyrkimys kehittää kommunikointikykyä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole arvottaa *Suomen mestari 1* -oppikirjaa tai selvittää, miten oppikirja toimii kielenoppimisen välineenä, vaan tarkastella, millainen kielikäsitys oppikirjasta voidaan tulkita. Vaikka kielenopetuksen kentällä on keskusteltu siitä, että kielikäsityksille tulisi antaa tilaa muuttua, merkittävää on, että rakenteiden ja sääntöjen opetteluun keskittyvää *Suomen mestari 1* -oppikirjaa käytetään kuitenkin paljon.

Avainsanat: kielikäsitys, oppikirjat, suomi toisena kielenä, funktionalismi, formalismi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 KIELIKÄSITYKSET TUTKIMUKSESSA JA OPETUKSESSA	6
2.1 <i>Kielikäsitys</i> käsitteenä	6
2.2 Kielikäsitukset tutkimuksen kohteena	7
2.3 Kielikäsitukset kielenopetuksen taustalla	11
3 KATSAUS S2-OPPIKIRJOIHIN JA -OPETUKSEEN	15
3.1 Oppikirjojen merkitys opetuksessa	15
3.2 Oppikirjat tutkimuksen kohteena	17
3.3 S2-oppikirjojen ja -opetuksen historiaa	20
3.4 S2-oppikirjojen ja -opetuksen nykytilannetta	22
4 TUTKIMUSASETELMA	25
4.1 Tutkimusongelma	25
4.2 Tutkimusaineisto	26
4.3 Analyysimenetelmä	29
5 AINEISTON ANALYYSI	31
5.1 <i>Suomen mestari 1</i> -oppikirja	32
5.1.1 Tekstit, sanasto- ja kielioppiosiot	33
5.1.2 Tehtävänannot	38
5.1.3 Kontekstin huomioiminen tehtävässä	40
5.2 Rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavat tehtävät	43
5.2.1 <i>Muunna</i> -tehtävät	44
5.2.2 <i>Kirjoita</i> -tehtävät	46
5.2.3 <i>Täydennä</i> -tehtävät	49
5.2.4 <i>Valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä</i> -tehtävät	52
5.2.5 <i>Tunnista ja kirjoita sanat</i> -tehtävät	54
5.2.6 <i>Nimeä kielioppikategoria</i> -tehtävät	54
5.3 Puhumaan ohjaavat tehtävät	55
5.3.1 <i>Kysy parilta</i> -tehtävät	55

5.3.2 <i>Kerro parille</i> -tehtävät	59
5.3.3 <i>Lausu</i> -tehtävät	61
5.3.4 <i>Keskustele parin kanssa</i> -tehtävät	62
5.4 Kuuntelemaan ohjaavat tehtävät	63
5.4.1 <i>Kuuntele ja kirjoita vastaus</i> -tehtävät	63
5.4.2 <i>Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä</i> -tehtävät	65
5.4.3 <i>Kuuntele ja kirjoita kuulemasi</i> -tehtävät	66
5.5 Lukemaan ohjaavat tehtävät	68
5.5.1 <i>Lue ja kirjoita lukemasi perusteella</i> -tehtävät	69
5.5.2 <i>Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä</i> -tehtävät	72
5.6 Yhteenveto	74
 6 LOPUKSI	 81
 LÄHTEET	

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Sonja Gehringin ja Sanni Heinzmannin *Suomen mestari 1* -oppikirjan kielikäsitystä. *Suomen mestari 1* -oppikirja on aikuisille tarkoitettu alkeistason suomen kielen oppikirja, ja tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimiikin aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opiskelu. *Suomen mestari 1* -oppikirja valikoitui tarkastelun kohteeksi sen laajan käytön vuoksi, ja *Suomen mestari 1* -oppikirjalla voidaan siis katsoa olevan merkitystä suomi toisena kielenä -opetukselle. Oppikirjan laajasta käytöstä kertoo erityisesti se, että oppikirjasta on otettu paljon uusintapainoksia. Vuonna 2016 oppikirjasta onkin otettu jo kuusi uusintapainosta.

Kielenopetuksessa kohtaavat erilaiset näkemykset kielestä, oppimisesta, kielitaidosta ja siitä, mikä on oppimisen arvoista. Nämä näkemykset voivat myös olla tiedostamattomia sekä hyvin implisiittisesti läsnä. Suomi toisena kielenä -opetuksen kentällä on keskusteltu muun muassa siitä, mitä ja millaista suomen kieltä suomi toisena kielenä -opetuksessa tulisi opettaa (ks. esim. Silfverberg 1993; Storhammar 1994; Aalto, Mustonen & Tukia 2009; Dufva & Nikula 2010; Dufva, Aro, Suni & Salo 2011; Lehtonen 2015; Vaattovaara 2016). Erilaisten opetuksellisten näkemysten taustalla vaikuttaa muun muassa se, millaisena kieli nähdään ja mitä kielitaidon ajatellaan olevan. Toiset kielikäsitukset painottavat kielen muodollista puolta, kielioppia ja sanastoa. Toiset sen sijaan perustuvat vuorovaikutukseen ja kontekstilähtöiseen käsitykseen kielestä. Kielikäsitukset eivät kuitenkaan edustu käytännössä mustavalkoisina, vaan ne voidaan pikemminkin nähdä jatkumoina (ks. esim. Salo 2006: 240). Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, millainen näkemys tai millaisia näkemyksiä kielestä *Suomen mestari 1* -oppikirjasta voidaan tulkita, sekä osoittaa, mistä kielikäsittyksen voi päätellä.

Opetuksen sisältöön vaikuttaa erityisesti opetussuunnitelma, koska opetussuunnitelma määrittää opetuksen pohjan ja tavoitteet (Kauppinen ym. 2008: 204). Nykyisessä aikuisten maahanmuuttajien kototutustumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa painotetaan viestintätaitoja, ei esimerkiksi kielellistä tarkkuutta (OPH 2012: 24.) Olennaista opetuksessa on siis tarjota keinoja selviytyä jokapäiväisessä elämässä, työelämässä ja jatko-opinnoissa (OPH 2012: 11). S2-opetusta on kuitenkin pidetty hyvin formalistisena ja sääntöihin keskittyvänä (Aalto ym. 2009: 408). Opetuksen ongelmana on pidetty erityisesti opetuksen morfologiapainotteisuutta. Suomi on kuitenkin hyvin analyttinen kieli, ja koska suomen kielessä kieliopillisia suhteita ilmaistaan siis hyvin paljon morfologian avulla, on ymmärrettävää, että myös S2-opetuksessa on tavattu korostaa morfologiaa. (Lauranto 1996: 5.) Laurannon (1996: 5) mukaan S2-opetuksen ongelmana ei ole ollutkaan morfologiakeskeisyys, vaan se, että muodot ovat olleet korostuneessa asemassa käyttöön nähden.

Oppikirjat puolestaan ovat opetussuunnitelman sovelluksia käytäntöön, mutta ne saattavat toimia myös eräänlaisina piilo-opetussuunnitelmina (Kauppinen ym. 2008: 204). Mikään kielen kuvaus ei kuitenkaan ole neutraali kuvaus kielestä. Kieliopit sekä kuvaavat kieltä että ottavat kantaa siihen, mitä kieli on. (Dufva ym. 2011: 26.) Perustelen oppikirjojen kielikäsitysten tutkimisen tarpeellisuutta vetoamalla Nikulan (2010) näkemykseen kielikäsitysten näkyväksi tekemisen tärkeydestä. Nikulan (2010) mukaan kielikäsitys vaikuttaa suoraan kielenopetuksen määrittymiseen, opetusmateriaalien laadintaan sekä siihen, mitkä asiat nähdään olennaisena osaamisen osoittamisessa. Tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajien kielikäsitykset vaikuttavat opetukseen (ks. esim. Vaattovaara 2016; Pajares 1992: 326; Kagan 1992: 65–66). Lisäksi useat tutkijat ja kielenopetuksen ammattilaiset (ks. esim. Aro 2009; Lauranto 1996: 5; Elomaa 2009: 31; Luukka ym. 2008; Skinnari 2012; Kalaja, Alanen & Dufva 2008; Dufva ym. 2011: 26) ovat havainneet, että oppikirjat ohjaavat opetusta ja että oppijat¹ pitävät oppikirjoja kielenkäytön malleina. Vaikka päävastuu opetuksen kuluista on opettajalla, ohjailevat oppikirjat kuitenkin omilla valinnoillaan sitä, mitä opetuksessa nousee esille, miten ja missä järjestyksessä. Oppikirjojen taustalla vaikuttaa joukko erilaisia käsityksiä ja valintoja, jotka vaikuttavat olennaisesti myös oppijaan. Yksi näistä oppijaan vaikuttavista käsityksistä on oppikirjasta välittyvä käsitys siitä, millaisena kieli nähdään.

¹ Kuten Tanner (2012: 10) käytän käsitettä *oppija* tarkoittamaan suomea toisena kielenä opiskelevasta oppikirjan käyttäjästä, enkä viittaa käsitteellä siihen, että S2-puhuja olisi aina oppijan roolissa. *Oppija* on tässä tutkimuksessa perusteltu käsite, sillä oppikirjoja tutkittaessa *oppijalla* viitataan kirjan käyttäjään, joka on juurikin oppijan roolissa.

2 KIELIKÄSITYKSET TUTKIMUKSESSA JA OPETUKSESSA

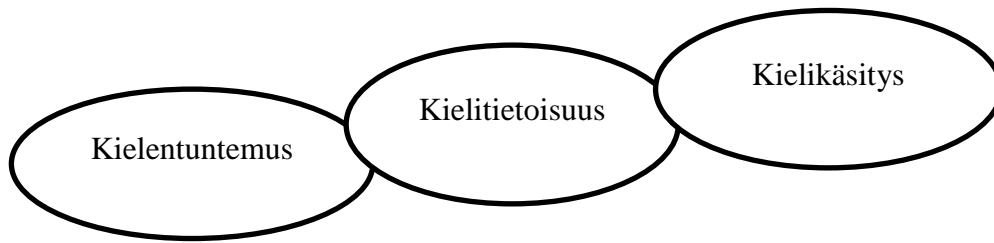
Tässä luvussa tarkastelen kielikäsitteitä tutkimuksessa ja opetuksessa. Luvussa 2.1 esittelen tutkimuksen keskeisen käsitteen, kielikäsitteiden, ja luvussa 2.2 selvitän, miten kielikäsitteitä on aiemmin tutkittu. Luvussa 2.3 esittelen erilaisia kielenopetuksen taustalla vaikuttavia kielikäsitteitä ja tuon esille ne kielikäsitteet, joiden avulla analysoin aineistoa ja joihin tässä tutkielmassa nojaudun. Lisäksi esittelen yhden vaihtoehtoisen mallin opetuksen taustalla vaikuttavien kielikäsitteiden tarkasteluun. Kielikäsitteet, niin myös tässä tutkimuksessa hyödyntämäni kielikäsitteet, esitetään usein dikotomioina. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että dikotomiat eivät käytännössä edustu näin mustavalkoisina, vaan pikemminkin ne voidaan nähdä jatkumoina (Salo 2006: 240).

2.1 *Kielikäsite* käsitteenä

Tässä tutkimuksessa tarkoitan *kielikäsitteellä* teksteistä tulkittavaa kollektiivista näkemystä kielen olemuksesta. Nojaudun määritelmässäni Variksen (2012: 29) määrittelyyn, jonka mukaan *kielikäsite* on kollektiivinen näkemys kielen sanoista, rakenteista ja ilmiöistä. Variksen (2012) mukaan kielikäsitteeseen liittyy näkemys siitä, millainen kieli on järjestelmänä, mitä sillä voidaan tehdä ja mitä se tekee meille. Sen sijaan Riley (1994: 8) ja Preston (2011: 10) tarkoittavat *kielikäsite*-käsitteellä kansanomaisia uskomuksia kielestä, sen olemuksesta, käytöstä ja rakenteesta sekä muun muassa näkemyksiä kielestä ja identiteetistä. Määrittely liittyy kansanlingvistisiin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan yksittäisten ihmisten kielikäsitteitä (Preston 2011: 10). Erona kansanlingvistisiin tutkimuksiin tässä tutkielmassa ei tarkastella yksittäisten ihmisten kielikäsitteitä, vaan kielikäsite nähdään kollektiivisena ilmiönä, joka nousee esille oppikirjoissa. *Kielikäsite*-käsitteelle ei siis ole mitään yksiselitteistä ja selvärajasta määritelmää. Kielikäsite tutkimus voikin olla hyvin monialaista, ja tutkimuksen luonteesta riippuu, miten *kielikäsite* määritellään, millaisen luonteen kieli saa ja millaisilla käsitteillä ylipäätään puhutaan. (Ks. erilaisista käsitteistä Barcelos 2003: 8–10.)

Kielikäsite, *kielentuntemus* ja *kielitietoisuus* ovat käsitteitä, jotka liittyvät toisiinsa ja ovat myös hyvin lähellä toisiaan, joten niiden välille on hyvä tehdä ero. Varis (2012: 32) määrittelee käsitteiden erot siten, että *kielikäsite* on kollektiivinen näkemys kielen rakenteista ja sen käyttövoista, kun taas kielentuntemus ja kielitietoisuus ovat subjektiivisempia näkemyksiä. *Kielikäsitteellä* Varis tarkoittaa siis yhteisesti jaettua käsitystä, joka voidaan lukea esimerkiksi oppikirjoista. Kielitietoisuuden ja kielentuntemuksen taas Varis erottaa siten, että kielentuntemusta voidaan pitää passiivisempänä kuin kielitietoisuutta. Lisäksi kielitietoisuuteen liittyy aktiivinen kyky ja halu käyt-

tää kieltä. (Varis 2012: 32.) Varis (2012: 32) havainnollistaa kielikäsityksen, kielen-
tuntemuksen ja kielitietoisuuden hierarkkista suhdetta kuviossa 1.



Kuvio 1: Kielen-
tuntemuksen, kielitietoisuuden ja kielikäsityksen hierarkkinen suhde Variksen
(2012: 32) mukaan.

Variksen (2012: 32) mukaan olennaista on, että oppimisprosessissa kielen-
tuntemus on kaiken perus-
tana siten, että kielikäsitys edellyttää kielitietoisuutta ja kielitietoisuus puolestaan edellyttää kielen-
tuntemusta.

2.2 Kielikäsitykset tutkimuksen kohteena

Toisen kielen oppimista (Second Language Acquisition, SLA) koskevia käsityksiä tarkasteleva tut-
kimus on ollut nousussa 1980-luvulta asti (Barcelos 2003: 3), ja tutkimusta toisen kielen oppimi-
seen liittyviin käsityksiin onkin julkaistu melko runsaasti. Näissä tutkimuksissa on yleensä tarkas-
teltu kielenkäyttäjän, esimerkiksi oppijan tai opettajan, käsityksiä kielen oppimisesta. Toisen kielen
oppimiseen liittyviä käsityksiä tarkasteleva tutkimus voi olla luonteeltaan erilaista riippuen muun
muassa käsitteenmäärittelystä ja metodologiasta. (Ks. lisää tutkimuksellisista eroista Barcelos
2003.)

Kielenoppijoiden ja -opettajien käsitysten tarkasteluun liittyy metakielellinen tietoisuus, kyky
havainnoida ja analysoida kieltä ja sen luonnetta. Metakielellistä tietoisuutta, kielikäsityksiä, on
tutkittu usein kyselytutkimuksilla, joissa informantit ovat omin sanoin kuvailleet ymmärrystään
tutkimuksen aihepiireistä. (Aro 2006: 88; Aro 2009: 16.) Tällaisia maallikoiden kielikäsityksiä kä-
sitteleviä tutkimuksia Preston (2011: 10) kutsuu kansanlingvistiksi tutkimuksiksi. Erityisesti kog-
nitiivisen psykologian tutkimusten näkökulmasta käsitysten on ajateltu olevan pysyviä ja päänsisäi-
siä ominaisuuksia, jotka ilmenevät informantin vastauksesta suoraan. Kuitenkin dialogisen näkö-
kulman mukaan käsitykset voivat olla myös sosiaalisia ja vuorovaikutteisia. Niin käsitysten muo-
dostumista kuin niistä puhumista siis pidetään sosiaalisena toimintana. Olennaista dialogisessa nä-

kökulmassa on siis ajatus siitä, että kun tutkija haastattelee informanttia, käyty keskustelu vaikuttaa tuleviin tuloksiin. (Aro 2006: 88–89.) Erona toisen kielen oppimista koskevien käsitysten tarkasteluun on tässä tutkimuksessa se, että tarkastelen teksteistä tulkittavia käsityksiä kielestä. Näitä käsityksiä kielestä ei siis selvitetä esimerkiksi yksittäisille henkilöille tehtyjen kyselyjen tai haastattelujen perusteella, vaan tulkitsemalla oppikirjaa, josta välittyvä kielikäsitys on kollektiivisesti rakentunut.

Kieleen, kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyviä kysymyksiä on tutkittu runsaasti. Myös suomalainen kielikäsitystutkimus on kuitenkin tarkastellut lähinnä yksittäisten henkilöiden kielikäsityksiä (Varis 2012: 29–30.) Aro (2009) on selvittänyt pitkittäistutkimuksessaan 7–12-vuotiaiden suomalaisten englanninoppijoiden näkemyksiä englannin kielen opiskelusta. Myös Alanen (2003) on tarkastellut tapaustutkimuksena toteutetussa tutkimuksessaan kouluikäisten lasten käsityksiä vieraan kielen opettamisesta. Mård-Miettinen, Kuusela ja Kangasvieri (2014) puolestaan ovat tutkineet esikoululaisten käsityksiä äidinkielen ja vieraiden kielten oppimisesta strukturoidun haastattelun ja piirrostehtävän avulla.

Opettajien käsityksiä kielestä ja oppimisesta ovat puolestaan tarkastelleet Bovellan (2014) ja Vaaattovaara (2016) sekä Salmela (2011). Pro gradu -tutkielmassaan Salmela (2011) on tarkastellut S2-opettajien näkemyksiä opetuksensa opetussuunnituksesta ja S2-opiskelijoiden näkemyksiä toimivasta ja toivottavasta opetuksesta. Bovellan (2014) puolestaan on selvittänyt väitöskirjassaan CLIL-opettajien (Content and Language Integrated Learning) käsityksiä kielestä ja oppimisesta. Tutkimuksessaan Bovellan hyödyntää haastattelujen sekä opetusmateriaalien ja päiväkirjamerkintöjen analyysia. Tutkimus osoittaa, että oppiminen CLIL-opetuksessa on hyvin opettajakeskeistä. Opettajat teettävät oppilailla itse suunnittelemissaan tehtäviä, ja tehtävät perustuvat opettajien näkemykseen tehtävien hyödyllisyydestä. Opettajien näkemykset kielestä osoittautuvat kahtalaisiksi. Suurimmalle osalle opettajista kieli näyttäytyy järjestelmänä tai kokoelmana sanoja ja kielioppi näitä järjestävänä syntaksina. Suurin osa opettajista keskittyy siis sanatasolle ja pyrkii tuomaan esille sanojen ”oikeaa” merkitystä vieraalla kielellä. Kieli toimii ikään kuin maailman koodaamisen välineenä. Toinen tutkimuksissa esille noussut näkemys sen sijaan korostaa kielen roolia kommunikaatiovälineenä. Tällöin kieli toimii sosiaalisen toiminnan mahdollistajana ja opetettavan sisällön välittäjänä. Lisäksi tutkimus osoittaa opettajapersoonan merkityksen opetusmateriaalien laadintaan ja käyttöön. Opettajapersoonalla on CLIL-opetuskokemusta suurempi merkitys materiaalien laatimiseen ja käyttöön. Opetuskokemuksella on kuitenkin yhteys opettajien kielikäsitykseen siten, että aloittelevat CLIL-opettajat hahmottivat kielen kokeneempia opettajia useammin kokoelmana sanoja tai koodijärjestelmänä. Opettajien vastauksista kävi myös ilmi oman kielitaidon epävarmuus ja vähättely, mikä

viittaa siihen, että opettajat pitivät englannin kielen tavoitetasona syntyperäisen puhujan tasoa. (Bovellan 2014.)

Vaattovaara (2016) on tarkastellut korkeakoulujen kielikeskusten kielenopettajien kielinäkemystä (kielikäsityksiä) ja opetuksellisia lähestymistapoja sekä sitä, miten nämä ovat kytköksissä toisiinsa. Tutkimuksen aineistona Vaattovaara on käyttänyt autenttisia kielenopettajien yliopistopedagogiikan kursseilla kirjoittamia tekstejä. Näistä autenttisista teksteistä Vaattovaara on tarkastellut teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla opettajien kielinäkemysten ilmenemistä ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla opetuksellisia lähestymistapoja. (Vaattovaara 2016.) Vaattovaaran tutkimuksessa selviää, että suurimmassa osassa opettajien teksteistä ei voida päätellä opettajan kielinäkemystä. Kuitenkin niistä aineiston teksteistä, joissa kielinäkemys tulee ilmi, välittyy useimmiten monologinen² kielinäkemys. Dialoginen kielinäkemys puolestaan on aineistossa harvinaisempi. Lisäksi Vaattovaaran tutkimuksessa käy ilmi, että kielinäkemys on kytköksissä opetukselliseen lähestymistapaan. Jos opettaja korostaa kielen rakennejärjestelmää, on opettajalla taipumus opettaja-johtoiseen ja tietynlaiseen sisältöpainotteiseen opetukseen. Sen sijaan dialoginen kielikäsitys näyttäisi olevan yhteydessä siihen, että opetuksessa asetetaan opiskelijoiden omat tavoitteet etusijalle. (Vaattovaara 2016: 10.) Vaattovaaran mukaan (2016: 10) hänen tutkimuksensa tulokset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia siitä, että monologinen kielinäkemys vaikuttaa edelleen jossain määrin käytännön kielenopetuksen taustalla.

Kielitaitoon liittyviä käsityksiä on tutkinut Mäkelä (2009). Pro gradu -tutkielmassaan Mäkelä on selvittänyt, miten suomi toisena kielenä ja suomi vieraana kielenä -oppijat hahmottavat kielitaidon käsitteen, millaisia osa-alueita oppijat pitävät keskeisinä omassa kielenoppimisessaan sekä sitä, poikkeavatko suomi toisena kielenä ja suomi vieraana kielenä -oppijoiden käsitykset toisistaan. Lisäksi Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996) ovat tarkastelleet eri-ikäisten ja eri taustaisten suomalaisten käsityksiä kielestä, kielenoppimisesta ja kielenopetuksesta.

Myös kirjoitettua ja kollektiivista kielikäsitystä on tutkittu jonkin verran. Oma tutkimukseni lukeutuu tällaisen teksteistä tulkittavan kollektiivisen kielikäsityksen piiriin. Oppikirjojen kielikäsityksiä ovat tutkineet Savolainen (1998) ja Varis (2012) ja opetussuunnitelmien kielikäsityksiä ovat tutkineet Kauppinen (2007) sekä Ronkainen (2016). Savolainen (1998) on tarkastellut väitöskirjas-

² Vaattovaara (2016) käyttää käsitteitä *monologinen* ja *dialoginen*, jotka vertautuvat tässä tutkielmassa käyttämiini käsitteisiin *formalistinen* ja *funktionaalinen* (ks. luku 2.3). Vaattovaaran mukaan (2016: 5) monologinen kielinäkemys perustuu näkemykseen kielestä koodina, kieliopillisina rakenteina ja sääntöinä. Koodin ja siihen liittyvien kielioppitermien omaksuminen nähdään edellytyksenä sääntöjen hallitsemiselle. Sen sijaan dialogisen kielinäkemymyksen mukaan kieli nähdään vuorovaikutuksena, eli kielellisten merkitysten ajatellaan syntyvän sosiaalisissa ja kulttuurisissa konteksteissa dialogisesti tuotettuina. Dialogiseen näkemykseen liittyy ajatus, jonka mukaan kielen rakenteet muodostuvat ja muokkautuvat kielen käytössä. Monologisen ja dialogisen näkemyksen keskeinen ero liittyy näkemykseen kielestä viestintänä. Dialogisen näkemyksen mukaan kielelliset merkitykset syntyvät sosiaalisesti, kun taas monologisen näkemyksen mukaan merkitykset liittyvät kielelliseen koodiin. (Vaattovaara 2016: 5.) (Ks. lisää Vaattovaara 2016.)

saan peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja, ja selvittänyt, millainen kuva kielen olemuksesta oppikirjasarjoissa tuotetaan ja millainen on oppikirjasarjan ajatus hyvästä kielenkäyttäjästä. Savolaisen mukaan oppikirjoissa kieli tuotetaan sääntöinä eikä sitä nähdä ihmisen jokapäiväiseen elämään kuuluvana ilmiönä. Oppikirjoista välittyy käsitys kielestä kouluun kuuluvana asiana, joka ei ole kytköksissä oppilaiden arkeen koulun ulkopuolella. Oppikirjoissa tuotettu hyvä kielenkäyttäjä ymmärtää puhujana, kirjoittaja ja lukijana kielitiedon merkityksen. Kielitiedon merkityksen ymmärtämisellä tarkoitetaan sitä, että tieto kielestä tukee myös kielen käyttöä. (Savolainen 1998.)

Varis (2012) puolestaan on tutkinut väitöskirjassaan peruskoulun vuosiluokkien 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kielikäsitteitä. Tutkimuksessaan Varis on selvittänyt muun muassa, millaisen tietoisuuden äidinkielestä oppikirjojen pohjalta voi saada, miten oppikirjat kytkeytyvät perusopetuksen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, millaisena prosessina kielenoppiminen yläkoulussa esitetään ja millainen oppimis- ja oppijäkäsitys oppikirjoista voidaan tulkita. (Varis 2012.) Variksen väitöskirjasta selviää, että suomen kieli näyttäytyy oppikirjoissa ”historiallisena jäänteinä, propagandan ja manipulaation keinona – vain harvoin mielihyvän tuottajana ja itsensä ilmaisun välineenä” (Varis 2012: 256). Lisäksi kirjoista välittyy käsitys, jonka mukaan äidinkieli on vaikea, sisältää enemmän muistettavia asioita ja tarkkoja oikeinkirjoitusohjeita kuin tekoja tai tilanteista vaihtelua (Varis 2012: 256).

Kauppinen (2007) on tutkinut perusopetuksen opetussuunnitelmien (vuosilta 1970, 1985, 1994, 2004) kielikäsitteitä. Tutkimuksessaan Kauppinen (2007) on selvittänyt, miten opetussuunnitelmissa käsitteistetään kieltä ja miten kielestä puhutaan. Kauppinen (2007: 29) mukaan opetussuunnitelmissa esiintyy monenlaisia käsityksiä kielestä, jotka ilmenevät usein implisiittisesti ja ovat ylipäänsä vaikeasti havaittavissa. Opetussuunnitelmiin sisältyvät kielikäsitteet kertovat kielen lisäksi ihmisestä kielellisenä olentona; kielikäsitteistä voidaan siis tulkita myös ihmistä koskevia näkemyksiä, arvostuksia ja uskomuksia (Kauppinen 2007: 29). Ronkainen (2016) on puolestaan tutkinut kandidaatintutkielmassaan maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmatekstien (vuosilta 1993, 1997, 2001, 2007, 2012) oppimis- ja kielikäsitteitä.

Vaikka kieleen, kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyviä käsityksiä on tutkittu melko runsaasti, ei S2-oppimateriaalien kielikäsitteitä koskevaa tutkimusta ole vielä tehty. Variksen (2012: 30) mukaan kielikäsitteitä käsittelevissä aikaisemmissa tutkimuksissa ongelmallista on ollut se, että ne ovat käsitelleet yksittäisen kielenkäyttäjän käsityksiä. Sen sijaan oppikirjojen kielikäsitteitä tarkasteltaessa tarkastelun kohteena on sellainen yleinen kielikäsite, jota ei saada haastatteleamalla ilmi ja joka on perimmiltään kollektiivinen (Varis 2010: 30). Tutkielmani kohteena on siis kirjoitettu ja oppikirjan tekijöiden yhteistyönä muodostunut kielikäsite. Oppikirjoihin kirjoittautuneella kielikäsitteellä on vaikutuksia suurempaan oppijajoukkoon, ei pelkästään yksittäiseen yksilöön.

2.3 Kielikäsitykset kielenopetuksen taustalla

Kielitieteen perinteessä on erilaisia näkemyksiä kielen ja kielellisten ilmiöiden olemuksesta. Nämä ontologiset näkemykset vaikuttavat luonnollisesti myös kielenopetukseen. Siihen, miten kieli oppimisen kohteena on nähty, on vaikuttanut muun muassa ajatus yhtenäisestä kielestä. Yhtenäisen kielen ideologian muodostumiseen ovat vaikuttaneet muun muassa ajatus kansalliskielistä, kirjoitettu kieli ja painetun sanan synty. Erityisesti kirjoitettu kieli on vahvistanut kielen yhdenmukaisuutta ja luonut kuvaa staattisesta kielimuodosta. (Dufva ym. 2011: 26.) Kielen on perinteisesti ajateltu olevan yksi yhtenäinen ja homogeeninen, muodoista rakentuva, sanastollis-kieliopillinen järjestelmä (Dufva 2014: 1).

Kielenoppimisen ja -opetuksen kontekstissa kielikäsityksiä voidaan kuitenkin tarkastella esimerkiksi Richardsin ja Rodgersin (2001: 20–22) kolmijaon mukaan. Richards ja Rodgers (2001: 20–22) ovat jakaneet kielen olemuksen kolmeen lähestymistapaan: strukturaaliseen, kommunikatiiviseen ja interaktionaaliseen. Strukturaalisen eli rakenteellisen näkemyksen mukaan kieli on eri rakenneosasista koostuva järjestelmä. Kielen rakenneosasia ovat muun muassa foneemit ja morfeemit, ja merkityksiä välitetään näistä muodostuvan järjestelmän avulla. (Richards & Rodgers 2001: 20–21.) Perinteisellä kielenopetuksella viitataan usein juuri strukturaaliseen näkemykseen kielen opettamisesta, joka siis korostaa kieliopin opetusta. Kommunikatiivinen tai funktionaalinen näkemys puolestaan käsittää kielen välineeksi merkityksen ilmaisemiseen. Kommunikatiivisessa näkemyksessä korostuvat kielen semanttiset ja kommunikatiiviset ulottuvuudet, rakenteeseen puolestaan kiinnitetään vähemmän huomiota. (Richards & Rodgers 2001: 21.) Kolmannen eli interaktionaalisen tai vuorovaikutteisen näkemyksen mukaan kieli on pääasiallisesti keino luoda ja ylläpitää ihmisten välisiä suhteita. Kielen ajatellaan siis mahdollistavan yksilöiden välisen sosiaalisen toiminnan. (Richards & Rodgers 2001: 21.)

Salon (2006: 239) mukaan kolmijaon lähestymistavat tulevan kielenopettajan työssä esille siinä, millä tavoin hän rakentaa opetustaan ja mitkä asiat hän nostaa opetuksensa keskiöön. On huomioitava, että käytännön opetuksessa opettajat usein rakentavat opetuksensa siten, että siinä on piirteitä kaikista kolmesta lähestymistavasta, eikä siis siten, että he rajoittuisivat opetuksessaan tiukasti yhteen näkökulmaan (Salo 2006: 239).

Richardsin ja Rodgersin (2001) kielikäsitysten kolmijako on kuitenkin vain yhdenlainen lähtökohta kielikäsitysten tarkasteluun. Kielen olemuksen tarkastelussa voidaan lähteä myös siitä, korostetaanko kielen rakennetta vai käyttöä tai yksilöllistä vai sosiaalista puolta. Kieltenopetuksessa erotetaan perinteisesti toisistaan kaksi varsin erilaista, jopa vastakkaista, näkökulmaa kieleen:

formalistinen ja funktionaalinen (Laihiala-Kankainen 1993: 11; Rivers 1972: 11). Jakoa formalismiin ja functionalismiin pidetään myös yleisimpänä kielikäsitysjaotteluna (Salo 2006: 239), ja siksi tässä tutkimuksessa nojaututaan juuri niihin. Formalistisen ja functionalistisen tradition asema on vaihdellut kielenopetuksessa vuosisatojen ajan (ks. esim. Laihiala-Kankainen 1993: 12–13). 1900-luvun kielitiedettä pidetään pääosin formalistisena (Dufva 2014: 3), ja funktionaalinen kieliopetus on tavattu esittää ikään kuin opetusperinteen uudistajana (Laihiala-Kankainen 1993). Funktionaalisuus ei kuitenkaan ole mikään uusi kielenopetuksen suuntaus, vaan sen juuret ovat jo antiikin ajan kielenopetuksessa (Laihiala-Kankainen 1993). (Ks. lisää Laihiala-Kankainen 1993).

Formalismi ja functionalismi nojaavat siis hyvin erilaiseen näkemykseen kielestä. Formalistisessa näkökulmassa kieli nähdään mentaalisenä ja individuaalisena sekä autonomisena ja abstraktina järjestelmänä, joka jakautuu hierarkkisesti fonologiaan, morfologiaan, syntaksiin ja leksikkoon. Formalistisissa suuntauksissa konteksti määritellään kielenulkoiseksi, eikä sen ajatella vaikuttavan olennaisesti kielikykyyn tai kieleen systeeminä. Kielenkäyttöä pidetään siis vapaana tilannesidonnaisuudesta, vaikka puhetilanteen katsotaankin vaikuttavan sanoman muotoutumiseen ja sen tulkitaan. (Luukka 2000: 139–140.) Funktionaalinen kielikäsitys sen sijaan näkee kielen ensisijaisesti sosiaalisena ilmiönä ja vuorovaikutuksen välineenä (Luukka 2000: 139). Funktionaalinen kielenopetus nojaa käyttöpohjaiseen (usage-based) käsitykseen kielestä (ks. esim. Rivers 1972; Tomasello 2003; Ellis 2003). Käyttöpohjaisen kielikäsityksen mukaan muotoa, merkitystä ja käyttöä ei voi erottaa toisistaan. Lisäksi muodon, merkityksen ja käytön katsotaan muodostavan jäsentyneen varaston, joka muuttuu kulloisessakin tilanteessa. Funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys näkee oppijan kielenkäyttötarpeet ennen kaikkea kielenoppimista ohjaavina tekijöinä ja muotojen oppimisen merkitysten ilmaisemisen palvelemisena. (Aalto ym. 2009: 407.)

Formalististen kielenopetuksen menetelmien painopiste on kielen rakenteessa ja funktionaalisten menetelmien painopiste kielen välineellisessä, funktionaalisessa ja vuorovaikutuksellisessa luonteessa (Järvinen 2014: 90). Formalistisessa kielenopetuksessa korostetaan siis kielen sääntöjen ja muotojen analyysiä sekä kirjoitetun kielen ensisijaisuutta, lukemis- ja kirjoittamistaitoja. Sen sijaan funktionaalisessa kielenopetuksessa painotetaan kielen käytön näkökulmaa ja puhuttua kieltä. (Dufva 2014: 3.) Funktionaalisen ja formalistisen opetuksen keskeisimpänä erona voidaan pitää sitä, mihin kohtaan analyysi sijoittuu opetuksessa: kielioppipainotteisessa opetuksessa analyysi edeltää käyttöä ja funktionaalisessa opetuksessa sen sijaan muotojen käyttö ja harjoittelu edeltää analyysiä. (Lauranto 1997: 190–191.)

Funktionaalisuudella ei tarkoiteta sitä, että muotoja ei analysoitaisi tai sitä, että fraaseja opeteltaisiin satunnaisessa järjestyksessä (Lauranto 1997: 190–191). Funktionaalisessa kielenopetuksessa on tavoitteena edetä yksittäisten ilmausten abstrahoinnin, jäsentämisen ja sarjoittamisen kautta

muodostuneisiin rakennemalleihin. Kun formalistisessa opetuksessa painotetaan kielen sääntökoelmaa, funktionaalisessa opetuksessa painottuu kielen säännönmukaisuus ja analoginen luonne. Funktionaalinen opetus näkee kielijärjestelmän luonteeltaan analogisena, ja oppijan tehtävänä on hahmottaa analogisia malleja ja säännönmukaisuuksia. Opetuksessa oppijaa ohjataan tekemään havaintoja kielellisistä ilmauksista ja päätelmiä näiden ilmausten merkityksistä kulloisissakin käyttökonteksteissa. Näin siis rakenneanalyysi seuraa käyttöä, ja rakenneanalyysissä edetään oppijan omista havainnoista ja päätelmistä. Funktionaalinen opetus korostaa kognitiivista prosessointia, eikä opetuksessa tarjota ”valmista ja aukotonta, ulkoa opeteltavaa ja muotoihin keskittyvää kuvaa kielestä”. (Aalto ym. 2009: 408.)

Formalistiseen kielenopetukseen kuuluu, että opettaja määrittää sen, minkä oppijan pitäisi oppia (Rivers 1972: 13). Sen sijaan funktionaalisessa kielenopetuksessa opetuksen tulee seurata oppimista sekä huomioida luokan ulkopuolella opittu. Opetuksen tehtävänä on jäsentää ja täydentää luokan ulkopuolelta opittua ja myös ohjata oppijaa oppimaan luokan ulkopuolella olevista vuorovaikutustilanteista. (Aalto ym. 2009: 407–408.) Funktionaalisessa kielenopetuksessa on olennaista sekä reseptiivisen että produktiivisen taidon tavoitteellinen rakentaminen. Lisäksi opetuksessa pyritään tukemaan oppijoita siten, että reseptiiviset taidot lopulta laajenisivat produktiivisiksi. (Aalto ym. 2009: 408)

Formalistinen kielikäsitelmä näkee kielen autonomisena systeeminä ja kielitaidon tämän systeemin hallintana, kieliopin osaamisena. Lisäksi tähän näkemykseen liittyy ajatus, jonka mukaan muiden kielitaidon osa-alueiden edellytyksenä pidetään riittävää kieliopin hallintaa. (Kokkonen & Tanner 2008: 11.) Sen sijaan funktionaalisen opetuksen päämääränä pidetään kommunikointikykyä (Aalto ym. 2009: 405). Funktionaalisen kielitaitokäsityksen mukaan kielitaito on tilannekohtaista taitoa, joten opetuksessa on tärkeää opettaa erilaisten tekstilajien mukaista kielitaitoa (Aalto ym. 2009: 407).

Aalto ym. (2009: 407) ovat listanneet funktionalismiin tyypillisesti liitettäviä piirteitä:

- kieli nähdään viestinnän välineenä ja sosiaalisen toiminnan tuloksena
- korostetaan kielen käyttöä – sääntöjen ja muotojen analysointi ei ole ensisijaista
- säännöt ja yleistyksiset tehdään esimerkkien ja käyttökokemuksen pohjalta (induktiivinen opetus)
- keskitytään kielen käytössä tyypillisiin ja frekventteihin rakenteisiin eikä pyritä kieliopin aukottomaan kuvaukseen
- virheitä pidetään luonnollisena osana oppimisprosessia
- oppijan oma aktiivisuus on tärkeää, opettaja ei säätele oppimisjärjestystä vaan opetus mukautuu oppijan omaan oppimisprosessiin
- opetuksessa tasapaino muodon, merkityksen ja käytön välillä
- korostetaan suullista kielitaitoa.

Funktionaaliseen kielenopetukseen liittyy kritiikkiä ja epäilyjä. Koska funktionaalisessa opetuksessa keskitytään merkityksiin ja kielenkäytön funktioihin, ajatellaan, että muodot sivuutetaan ja ra-

kenteita jäsennetään epäsystemaattisesti tai kaoottisesti. Funktionaalinen opetus ei kuitenkaan ohita muotoja, vaan ne tuodaan esiin käytön avulla. Käytön kautta kuvattujen muotojen avulla oppija pystyy hahmottamaan myös niiden vakiintuneet merkitykset ja käyttötavat. Funktionaalinen kielenopetus nojaa muodon, merkityksen ja käytön tasapainoon. (Aalto ym. 2009: 409.)

Laihiala-Kankainen (1993: 12–13) on koonnut Riversin (1972: 11–13) kuvauksen formaalisen ja funktionaalisen kielenopetuksen eroista.

Kielen analyysi vai kielen käyttö?

Formalistit tarkastelevat kieltä ennen muuta koodijärjestelmänä. Tästä syystä kielen sääntöjen ja muotojen analysoinnilla on heidän opetuksessaan keskeinen asema. Funktionalistit puolestaan pitävät kieltä viestinnän välineenä ja korostavat opetuksessa kielen käytön näkökulmaa.

Deduktio vai induktio?

Formalistit tukeutuvat ensisijaisesti deduktiiviseen opetusmuotoon, jossa edetään säännön asettamisesta sen soveltamiseen. Funktionalistit pitävät parempana induktion periaatetta, sääntöjen ja yleistysten muodostamista laajan esimerkkiaineiston pohjalta.

Yksityiskohtainen vai funktionaalinen kielioppi?

Formalistit painottavat yksityiskohtaisen kieliopin merkitystä ja sääntöjen hallintaa sekä virheetöntä kielenkäyttöä. Funktionalistit suhtautuvat kärsivällisemmin virheisiin ja pitävät tärkeänä kommunikoinnin kannalta keskeisten kieliopillisten rakenteiden opiskelua.

Passiivinen vai aktiivinen luokkahuone?

Formalistit kiinnittävät päähuomionsa oppiaineksen esittämiseen ja opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Funktionalistit korostavat oppijan oman aktiivisuuden merkitystä ja pyrkivät luomaan suotuisia oppimismahdollisuuksia.

Kirjoitetun vai puhutun kielen ensisijaisuus?

Formalistit tukeutuvat kielenopetuksessa pääasiassa kirjoitettuun kieleen. Kielitaidon osa-alueista he painottavat eniten lukemista ja kirjoittamista sekä kääntämistä kielestä toiseen. Funktionalistit kiinnittävät enemmän huomiota puhuttuun kieleen. Heidän opetuksessaan ovat ensisijaisia puheen tuottamisen ja kuullun ymmärtämisen taidot.

Vaikka funktionaalinen ja formalistinen kielenopetus nähdään toistensa vastakohtina, käytännön kielenopetus rakentuu kuitenkin sekä formalistisista että funktionaalisista kielenopetuksen menetelmien muodostamasta kokonaisuudesta (Aalto ym. 2009: 409). Formaalin ja funktionaalinen kielenopetus paremminkin täydentävät ja tukevat toisiaan kuin ovat ristiriidassa (Laihiala-Kankainen 1993: 15). Kielenopetus ei siis edusta vain yhtä perinnettä vaan se tulisi pikemminkin nähdä jatkumona, jonka toisessa päässä on formalismi ja toisessa funktionalismi. Käytännön kielenopetus sijoittuu johonkin näiden ääripäiden välille. (Laihiala-Kankainen 1993: 15.) Esimerkiksi jossakin tilanteessa opettaja saattaa noudattaa hyvinkin formalistista lähestymistapaa ja toisessa tilanteessa hän saattaa edustaa taas funktionaalista lähestymistapaa.

3 KATSAUS S2-OPPIKIRJOIHIN JA -OPETUKSEEN

Tutkielmani käsittelee yhtä suomi toisena kielenä -oppikirjaa. Käsitettä *toinen kieli* käytetään, kun kieltä opitaan siinä maassa, jossa kieltä käytetään. Käsitteellä *toinen kieli* ei siis varsinaisesti viitata kronologisessa järjestyksessä äidinkielen jälkeen seuraavaksi opittavaan kieleen. (Pietilä & Lintunen 2014: 14.) *Suomi toisena kielenä* -termiä käytetään suomen kielen opiskelusta suomenkielisessä ympäristössä, kun taas *suomi vieraana kielenä* -termillä viitataan suomen kielen opiskeluun ulkomailla, kieliyhteisöstä erillään (Suni 2008: 29). Termi *kohdekieli* puolestaan ei ota kantaa opittavan kielen asemaan oppimisympäristössä, vaan viittaa vain oppimisen kohteena olevaan kieleen (Pietilä & Lintunen 2014: 14).

Toisen ja vieraan kielen opiskelu voidaan nähdä luonteeltaan erilaisina. Toisen kielen opetuksen tavoitteena voidaan pitää sitä, että oppija saisi nopeasti hyviä kielellisiä välineitä ympäristössä selviytymiseen. Koska toista kieltä opiskellaan sen luonnollisessa ympäristössä, sitä opittaessa opitaan myös kulttuurisia kielenkäyttötapoja. Kielen ja sitä ympäröivän kulttuurin katsotaan siis liittyvän yhteen. Opiskellessaan kieltä luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä oppija voi hyödyntää sekä älyllisiä että emotionaalisia voimavarojaan. Sen sijaan vieraan kielen oppiminen tapahtuu usein luokkahuoneessa, irrallaan luonnollisesta kielenkäyttöympäristöstä. (Vehkanen 2015: 18.)

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan S2-oppikirjoja ja -opetusta. Luvussa 3.1 tarkastelen yleisesti oppikirjojen merkitystä opetuksessa. Luvussa 3.2 sijoitan oman tutkimukseni oppikirjatutkimuksen traditioon ja esittelen, millaista oppikirjatutkimusta Suomessa, ja erityisesti S2-alalta, on tehty. Luvussa 3.3 keskityn tarkastelemaan S2-oppikirjojen ja -opetuksen historiaa. Luvussa 3.4 esittelen S2-oppikirjojen ja -opetuksen nykytilannetta ja aikuisten maahanmuuttajien kototutustumiskoulutusta suomen kielen opintojen osalta.

3.1 Oppikirjojen merkitys opetuksessa

Opetusta määrittävät yleensä opetussuunnitelmat. Lisäksi institutionaalisina teksteinä ne ohjailevat sitä, mikä oppimisessa nähdään keskeisenä. Opetussuunnitelmaa voidaan pitää sisältöihin vaikuttavana keskeisenä tekijänä, sillä opetussuunnitelma määrittää opetuksen pohjan ja tavoitteet. Oppikirjat ovat siis oikeastaan sovelluksia opetussuunnitelmasta käytäntöön, ja oppikirjat saattavatkin toimia myös eräänlaisina piilo-opetussuunnitelmina. Opetussuunnitelman välittyminen käytännön opetustyöhön pyritään takaamaan muun muassa sillä, että kustantamot uusivat oppikirjojansa vastaamaan uusia opetussuunnitelmia. (Kauppinen ym. 2008: 204.)

Oppikirjoilla voidaan nähdä olevan valtaa, joka perustuu siihen, että ne jäsentävät opetusta ja tekevät valintoja sen suhteen, mitkä asiat nousevat opetuksessa esille ja mitkä asiat jäävät taka-alalle (De Castell & Luke 1989). Oppikirjan tekemiseen liittyy paljon valintojen tekemistä. Oppikirjat sisältävätkin kirjoittajan tai kirjoittajien tietoisia tai tiedostamattomia valintoja muun muassa siitä, millaista tietoa opiskelijalle tulisi siirtää (Vehkanen 2015: 19). Kuten Aalto (1996: 306) on todennut ”oppikirjanlaatija on linjanvetäjä ja vaikuttaja: hän seuloo erilaisten ajassa liikkuvien metodisten ja sisällöllisten lähestymistapojen joukosta ne, joihin hän itse uskoo ja joiden viitoittamaan suuntaan hän soisi alan opetusta kehitettävän”. Näiden valintojen taustalla vaikuttaa myös oppikirjanlaatijan käsitys siitä, mitä kieli oikeastaan on. Oppikirjan tekijä joutuu väistämättä tekemään valintoja muun muassa sen suhteen, minkä asioiden katsoo olevan edustavaa ja kieltä opettelevan kannalta hyödyllistä (Tanner 2012: 38). Lisäksi oppikirjan laatimisessa olennaista on miettiä oppikirjan etenemistä eli sitä, mitä oppijan tulisi tietää opiskeltavasta kielestä opiskelun alussa, ja mitkä asiat sen sijaan voisi jättää myöhemmälle (Nuutinen 1996: 15), ja esimerkiksi Nuutinen (1996: 15) pitääkin progression hahmottamista opetuksen suunnittelijan keskeisimpänä tehtävänä.

Oppimateriaalien taustalla vaikuttaa aina tietyt teoreettiset näkemykset (Elomaa 2009: 15). Myös ympäröivällä yhteiskunnalla, sen arvoilla ja ideologioilla on vaikutusta oppikirjoihin (Vehkanen 2015: 19). Oppimateriaalin toteutukseen vaikuttavat tietoiset valinnat, mutta myös opetusperinteessä vallalla oleva suuntaus ja alalla toimivien pedagoginen kokemus voivat ohjata oppimateriaalin toteutusta ilman, että sitä teoreettisesti pohditaan (Elomaa 2009: 15). Myös kustannustoiminnan, opetuksen tuotteistamisen ja voitontavoittelun vaikutukset oppikirjatuotantoon voivat nousta merkittäviksi (Kauppinen ym. 2008: 204).

Oppikirjat toimivat tukena ja apuna niin opettajille kuin oppijoillekin. Oppikirjojen tehtävänä on tiettyjen asiakokonaisuuksien opettaminen tietyille lukijoille tietyiltä aihealueilta. Oppikirja toimii käyttäjänsä ajattelun ohjaajana, ja sen odotetaan olevan selkeä ja havainnollinen (Hiidenmaa 2003: 216–224). Oppikirjojen sisältöjen tehtävänä on kertoa ja selittää opittavaa asiaa, kuvata ja havainnollistaa siihen liittyviä faktoja ja luokitella sekä järjestellä sisältöjä. Oppikirjat tutustuttavat opiskelijan myös alan termistöön. (Vehkanen 2015: 23.)

Vaikka erilaisten sähköisten materiaalien yleistyessä on keskusteltu oppikirjan aseman heikentymisestä kielten opetuksessa, pidetään oppikirjan asemaa edelleen vankkumattomana (Elomaa 2009: 30–31). Laajassa kyselytutkimuksessa (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008), johon osallistui yhteensä 740 äidinkielen ja vieraiden kielten opettajaa, selvisi, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista 76 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista 98 prosenttia piti oppikirjaa tärkeimpänä oppimateriaalinaan (Luukka ym. 2008: 90, 94). Myös oppilaiden näkemysten mukaan oppikirjat ovat niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin vieraiden kielten opetuksessa

useimmin käytetty opetusmateriaali (Luukka ym. 2008: 92–93, 96). Elomaa (2009: 31) on hakenut syitä oppikirjojen suosioon opettajien käsityksissä muun muassa oppikirjan pysyvyydestä, helppokäyttöisyydestä sekä ajan ja resurssien säästämistä.

Myös oppijoiden käsitykset oppikirjan merkityksestä vaikuttavat osaltaan siihen, miten he opetukseen ja opittavaan kieleen suhtautuvat. Esimerkiksi Aron (2009) väitöskirjassa nousee esille oppikirjan merkitys kielen oppimiselle: kielenoppijoiden näkemysten mukaan kieltä opitaan kirjoitetun kielen avulla oppikirjoista luokahuoneessa. Tutkimuksessaan Aro on selvittänyt suomalais-ten englanninoppijoiden käsityksiä englannin kielestä ja sen oppimisesta. Myös muissa kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvissä tutkimuksissa on huomattu, että kielenoppijoiden näkemyksissä kieli kytkeytyy juurikin kirjoitettuun kieleen ja oppikirjat nähdään kielenoppimisen keskeisinä välineinä (ks. esim. Skinnari 2012; Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Lisäksi Elomaa (2009: 31) on työssään havainnut oppilaiden arvostavan juurikin oppikirjaa.

Oppikirjat eivät kuitenkaan kerro välttämättä siitä, mitä luokahuoneessa tapahtuu, vaan ne tarjoavat vain yhden kurkistusaukon opetukseen (Kauppinen ym. 2008: 206). Myös opettajan tarjoamalla syötöksellä voi olla huomattava merkitys sille, mitä oppija oppii, sillä opettajan tarjoamaa syötöstä on tarjolla oppimateriaalia enemmän. Luokahuoneessa tapahtuva opetus ei myöskään ole aina suoraan yhteydessä oppimiseen. (Suni 1994: 128–129.) Lisäksi kielenoppimiseen vaikuttavat formaalin opetuksen ja oppikirjojen lisäksi informaalit vuorovaikutustilanteet. Tutkimustietoa toisen ja vieraan kielen oppikirjojen todellisista vaikutuksista kielenoppimiseen on vielä vain vähän (Tanner 2012: 9). Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu oppikirjan asema kielen kuvauksen auktoriteettina. Lisäksi on havaittu, että suuri osa oppitunnin toiminnasta käytetään oppikirjan käsittelyyn. Lopulta kuitenkin oppijoiden ja opettajien toiminta määrittää sen, miten oppikirjan ohjeet, mallit ja tekstit välittyvät oppijoille. (Pitkänen-Huhta 2003: 259–260.) Oppikirjan sisältö konkretisoituu, mahdollisesti vielä eri tilanteissa eri tavoin, vasta luokahuoneessa työskenneltäessä (Kauppinen ym. 2008: 206).

Tässä tutkimuksessa lähdetään siis siitä oletuksesta, että oppikirjoilla on keskeinen rooli opetuksessa. Tarkasteleman oppikirjan kohderyhmän eli aikuisten suomenoppijoiden voidaan siis ajatella pitävän oppikirjoja keskeisenä kielenoppimisen lähteenä.

3.2 Oppikirjat tutkimuksen kohteena

Tämä tutkimus edustaa oppikirjatutkimusta. Suomessa oppikirjatutkimus on ollut melko hajanaista, eikä oppikirjoja ole tutkittu juurikaan systemaattisesti (Elomaa 2012: 14; Hiidenmaa 2015: 27).

Hiidenmaan (2015: 27) mukaan kirjaston tietokannoista löytyy kuitenkin lähes 800 oppikirja-aiheista tutkimusta, joista suurin osa on pro gradu -tutkielmia. Väitöskirjoja sen sijaan on tehty muutama kymmenen.

Myös suomen kieleen, niin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuin suomi toisena ja vieraana kielenä -alaan, liittyvä oppikirjatutkimus on melko hajanaista. Hiidenmaan mukaan (2015: 28) suurin osa oppikirjatutkimuksista käsittelee oppikirjojen tekstejä, niiden kielellistä esitystapaa ja sisältöjä, ja niin myös suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjoja on tarkasteltu lähinnä sisällön näkökulmasta. Lisäksi joitakin oppikirjojen käyttöön tai käyttökokemukseen liittyviä tutkimuksia on tehty haastatteleamalla opettajia tai opiskelijoita (Hiidenmaa 2015: 28).

Tanner (2012) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan S2-oppikirjojen asiointidialogeja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Erityishuomio tutkimuksessa on pyytämisessä ja sen kielellisissä reaktioissa oppikirjojen asiointidialogeissa ja vastaavissa autenttisissa asiointikeskusteluissa. Tutkimuksessa selviää, että oppikirjoissa esitetyt pyynnöt eroavat autenttisista asiointitilanteista. Lisäksi Tanner on tutkinut väitöskirjassaan tilanteeseen soveltuvaa vuorovaikutusta ja kohteliaisuutta ja saanut selville, että kohteliaisuutta saatetaan ilmaista hienovaraisemmin autenttisissa keskusteluissa kuin oppikirjoissa. (Tanner 2012.)

S2-oppikirjojen dialogeja on tarkasteltu myös sanaston (Autere-Kesti 1996) ja kohteliaisuuden (Haapala 2003) näkökulmasta. Lisäksi Pänkäläinen (2004) on tutkinut dialogipartikkeleita, kysymys–vastaus-jaksoja ja keskustelun ymmärtämisongelmia. Pro gradu -tutkielmassaan Pänkäläinen (2004) on selvittänyt, millaisia keskustelukielen ja vuorovaikutuksen malleja oppimateriaalidialogeissa tulee esille ja onko löydettävissä joitakin dialogeja yhdistäviä piirteitä. Tannerin (2012) havainnot siitä, että oppikirjojen dialogeissa käytetään vähän autenttista tai keskustelunanalyysin avulla saatua tietoa keskustelun rakentumisesta, tukevat myös Pänkäläisen (2004) tutkimuksen tuloksia.

Vehkanen (2015) puolestaan on tarkastellut ensimmäisessä historiallissa S2-oppikirjatutkimusta edustavassa väitöskirjassaan suomi vieraana ja toisena kielenä -oppikirjoja vuosilta 1866–1953. Vehkasen tutkimuksen tarkastelun keskiössä ovat oppikirjojen kirjoittajat ja kohderyhmät, kieliopin asema ja tekstilajien käyttö oppikirjoissa, ympäröivän maailman huomioon ottaminen oppikirjojen teksteissä sekä kielenopetuksen menetelmien näkyminen oppikirjoissa. (Ks. lisää Vehkasen väitöskirjasta luku 3.3.)

S2-oppikirjoista on tarkasteltu lisäksi tehtävätyyppejä ja konstruktivismin mukaisen oppimiskäsityksen ilmenemistä (Kopsa & Loikkanen 2010), kommunikatiivisuuden toteutumista kieliopin progressiossa (Lehtonen 2001) sekä sitä, millaista kuvaa sukupuolista S2-oppikirjat välittävät ja miten ideologia niiden taustalla vaikuttaa (Salmu 2002). Lisäksi Punta (2001) on tarkastellut sijamuotojen opettamista sekä sitä, millaisia näkemyksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta op-

pikirjat heijastavat, mutta oppikirjojen sijoittumista formalistisuus–funktionaalisuus-akselille Punta käsittelee vain hyvin lyhyesti.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta koskevaa oppikirjatutkimusta on ilmestynyt jonkin verran enemmän kuin suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjoja koskevaa tutkimusta. Kuitenkin myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja on tutkittu suurimmaksi osaksi pro gradu -tutkielmissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja tarkastelevista tutkimuksista oman tutkielmani kannalta merkittäviä ovat Savolaisen (1998) ja Variksen (2012) äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen kielikäsitteitä käsittelevät väitöskirjat (ks. lisää edellä luku 2.2 s. 9).

Ylipäättään oppikirjatutkimusta on Suomessa tehty erityisesti kasvatustieteissä ja opettajan- koulutuksessa, mutta myös niillä tieteenaloilla, joista valmistuu opettajia. Eniten oppikirja-aiheisia opinnäytteitä on tehty kasvatustieteissä ja äidinkielen sekä vieraiden kielten oppiaineisiin liittyen. (Hiidenmaa 2015: 28.) Suosituimpina oppikirjatutkimuksen kohteina ovat olleet peruskoulun oppikirjat, mutta myös lukion, ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulun oppikirjoja on tutkittu. Yliopistossa käytettävistä oppikirjoista on tehty vain muutamia tutkimuksia. (Hiidenmaa 2015: 28.)

Hiidenmaan (2015: 28) mukaan oppikirjatutkimuksen traditiossa on ollut Suomessa kaksi vilkasta aikakautta, joista ensimmäinen kausi ajoittuu 1960-luvun lopusta 1980-luvun alkuun ja toinen kausi 1990-luvun loppupuolelta näihin päiviin. 1960–1980-luvuilla oppikirjatutkimusta motivoi tutkijoiden, opettajien ja kirjantekijöiden valmistautuminen peruskoulu-uudistukseen. Tuolloin muutoksen alla olivat opettajien koulutus ja pätevyysvaatimukset, opetusmenetelmät, ikäluokan yhtenäinen opetussuunnitelma ja luokan sisäinen jako tasokursseihin. 1990-luvulla sen sijaan oppikirjatutkimukseen innosti laadullisten tutkimusmenetelmien kehittyminen, erityisesti sisällön ja esitystapojen analyysi. 1990-luvulla kiinnostuttiin siis tutkimaan sitä, miten jostakin asiasta puhutaan ja millaiset sanat ja lauseet rakentavat käsityksen muodostumista. (Hiidenmaa 2015: 28–29.) Elomaan (2012: 30) mukaan ylipäättään vasta 1990-luvulla oppimateriaalien suunnitteluun alettiin kiinnittää suurempaa huomiota, ja tuolloin julkaistiin joitakin oppimateriaalien tuottamisen periaatteita ja menetelmiä käsitteleviä teoksia.

Tomlinsonin (2001: 67) mukaan oppimateriaalitutkimuksen nousuun on vaikuttanut muun muassa tietoisuus siitä, että panostamalla teoreettiseen ja soveltavaan tutkimukseen voidaan lisätä opettajien ymmärrystä kielen opetuksen teoriasta ja löytää keinoja kielen opetuksen teorian soveltamiseen. Nykyään tiedostetaan, että mikään yksittäinen oppikirja ei palvele kaikkia oppilasryhmiä, joten oppimateriaalitutkimuksen katsotaan lisäävän opettajien kompetenssia arvioida, muokata ja tuottaa oppimateriaaleja kulloisenkin ryhmän tarpeisiin (Tomlinson 2001: 67). Oppimateriaalitut-

kimuksen kiinnostuksen nousuun on siis vaikuttanut pyrkimykset lisätä opettajien ammattitaitoa oppimateriaalin arvioimisen ja tuottamisen suhteen.

3.3 S2-oppikirjojen ja -opetuksen historiaa

Suomen kielen oppikirjoja kirjoitetaan ja on kirjoitettu monenlaisiin käyttötarkoituksiin. Vehkasen (2015) suomi toisena ja suomi vieraana kielenä -oppikirjoja tarkasteleva väitöskirja valottaa tämän päivän S2-oppikirjojen historiaa. Suomen kieli tuli Suomessa ensin muiden vieraiden kielten, kuten venäjän, saksan ja ranskan, tavoin opetettavaksi. Vasta tämän vaiheen jälkeen suomen kieltä alettiin opettaa äidinkielenä. (Vehkanen 2015: 35.) Suomen kielen opetuksen alkuvaiheessa opetusta lähestyttiin vieraan kielen opetuksen näkökulmasta, joten varsinaisesta S2-opetuksesta ei vielä suomen kielen opetuksen alkuvaiheessa voi puhua (Suni 2008: 29–30). Suomen kielen opettamisen alkuvaiheessa suomen kielen kieliopit ja kielenopetukseen liittyvä kirjallisuus oli vielä tarkoitettu muunkielisille aikuisopiskelijoille (Vehkanen 2015: 35). Vehkasen (2015) väitöskirjan tutkimusajankohdaksi 1866–1953 tuotettiin suomen kielen oppikirjoja yhteiskunnallisten muutosten ja maailmanpoliittisten seikkojen seurauksena muun muassa sotavoimille, sodanaikaiselle siviiliväestölle, sotalapsoimintaan sekä fraasikirjoja ruotsalaisille ja tanskalaisille vapaaehtois- ja huoltohenkilökunnalle (Vehkanen 2015: 64). Myös tekniikan kehitys, kuten äänilevyt, radio, sähköinen media ja sen mahdollistama multimodaalisuus, ovat vaikuttaneet oppimateriaalien tuotantoon (Vehkanen 2015: 16).

Vuonna 1921 yleinen oppivelvollisuuslaki astui Suomessa voimaan, ja suomen kieli oli siis nousemassa äidinkielen asemaan. Suomen äidinkieleltään ruotsinkieliset alkoivat tuolloin opiskella suomea finskan oppikirjojen avulla. (Vehkanen 2015: 32.) Myös finskan oppikirjoja voitaneen pitää varhaisina S2-oppikirjoina. Tarve uusille suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjoille syntyi uuden kielellisen asetelman myötä, ja 1920-luvulla alkoikin ilmestyä suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjoja. (Vehkanen 2015: 18, 33.)

Vielä 1980-luvun lopulle asti suomen kielen opetusta tarjottiin lähinnä yliopistoissa ja vapaan kansansivistystyön piirissä Suomeen muuttaneille ulkomaalaisille. Suomen kielen opetus oli vain pakolaisten osalta yhteydessä sosiaali- tai työvoimahallintoon, ja muut ulkomailta muuttaneet haakeutuivat suomen kielen kursseille sinne, missä niitä järjestettiin. (Suni 2008: 31; Vehkanen 2015: 18).

Terminologisesta erosta (ks. luku 3 s.15) huolimatta suomi toisena kielenä ja suomi vieraana kielenä -oppimateriaalit ovat siis sisällöllisiltä ratkaisuiltaan olleet pääpiirteissään samanlaisia 1980-luvulle asti (Suni 2008: 30–31; Vehkanen 2015: 18). Kuitenkin vielä 1990-luvulla suomi toi-

sena kielenä -oppikirjoissa oli piirteitä vieraan kielen opettamisesta, vaikka kommunikatiivisten elementtien ja maahanmuuttajanäkökulman huomioiminen tiedostettiin jo tuolloin. Näissä oppikirjoissa korostuivat yleiskielen kieliopillisten rakenteiden opettelu kasvavan kompleksisuuden mukaan, ei kielen käyttöfunktioiden tai sanaston yleisyyden mukaan. (Aalto 1997: 46–50.)

Ensimmäisenä suomen kielen oppikirjana on pidetty Eskil Petraeuksen (1593–1657) kielioppia *Linguae Finnicae Brevis Institutio*, joka julkaistiin vuonna 1649. Petraeuksen latinan kielioppiin perustuvan suomen kieliopin oli tarkoitus toimia alkeisoppikirjana tai opetuskielioppina niille Suomessa toimiville latinantaitoisille muunkielisille virkamiehille, papeille ja munkeille, joiden suomen kielen taidot eivät olleet riittäviä. (Kieli ja sen kieliopit 1994: 28; Wiik 1989: 12.) Petraeuksen kielioppiin liittyy muotokeskeisyys ja kontekstittomuus, siinä kieli on edustettuna hyvin strukturaalisena. Petraeuksen kieliopin laajennettuna ja tarkistettuna laitoksena on pidetty kirkkoherra Matthias Martiniuksen (1655–1728) vuonna 1689 kirjoittamaa toista suomen kielioppia nimeltä *Hodegus Finnicus – Eller Finsk Wägvijare* (Suomen kieleen Tien johdattaja) (Wiik 1989: 45; Kieli ja sen kieliopit: 28).

Ensimmäisten suomen kielen kielioppien voidaan katsoa hyödyntävän kontrastiivista otetta, eli kuvattavaa kieltä verrataan latinaan. Kieliopeissa esitetään kapeahkosti latinan oppikirjoja mukailevia sääntöjä, joihin suomen kielen esimerkit on istutettu. Myös Petraeuksen ja Martiniuksen kieliopit pohjautuvat tällaiseen kontrastiiviseen otteeseen. Latinan kielioppikategorioiden ajateltiin auttavan suomen kieliopin vastaavien muotojen oppimisessa, joten muunkieliset opiskelijat opiskelivat siis suomea latinan avulla. Ruotsi-Suomessa latina olikin tuolloin kouluopetuksen keskeinen kieli. (Wiik 1989: 12; Kieli ja sen kieliopit 1994: 28.)

Vuonna 1733 ilmestyi rovasti Bartholdus Vhaëlin kirjoittama *Grammatica Fennica*, jota on pidetty kolmantena suomen kielen kielioppina. *Grammatica Fennica* erosi aiemmista suomen kielen kieliopeista siten, että se ei kuvannut suomen kieltä latinan mallin mukaan, vaikka olikin latinankielinen. Vhaël väittikin Petraeuksen ja Martiniuksen kuvanneen suomen kieltä kieliopeissaan suomen kielen ominaislaadun vastaisesti. Vhaëlin kielioppi toimi 1800-luvulla syntyneiden opetuskielioppien mallina. (Wiik 1989: 61; Kieli ja sen kieliopit 1994: 28.)

Varhaisissa oppikirjoissa kieliopin kuvaus ja opetus ovat olleet keskeisessä asemassa (Vehkanen 2015: 40–41: 257). Myös esimerkiksi Coranderin vuonna 1866 julkaistu oppikirja muistuttaa pikemminkin kielioppia kuin oppikirjaa (Vehkanen 2015: 41). Muutamien varhaisten suomen kielen oppikirjojen esipuheissa korostetaan käytännöllisyyttä ja keskusteluharjoitusten sekä kirjoittamisen tärkeyttä opetuksen sisällössä, mutta käytännössä nämä pyrkimykset eivät oppikirjoissa kuitenkaan näy (Vehkanen 2015: 41). Toisaalta kieliopin opettaminen esiintyy nykyisissäkin oppikirjoissa keskeisenä sisältönä (Tanner 2012: 177). Varhaisissa suomen kielen kieliopeissa kielen kuva-

us on synkronista, ja niissä tarjotaan oikeana pidetyn kielen käytön mallia (Vihonen 1978: 13, 16–17; Wiik 1991: 13–15).

3.4 S2-oppikirjojen ja -opetuksen nykytilannetta

Nykyään suomen kielen opetusta järjestetään yli sadassa yliopistossa ja yhteensä noin 30 maassa (CIMO 2016). Suomen lisääntyvän maahanmuuton vuoksi suomi toisena kielenä -opetusta on ryhtytty järjestämään koko maassa kaikilla koulutusasteilla päiväkodista aikuisopetukseen. Monille työikäisille maahanmuuttajille kielenoppimisympäristönä toimii valtion tarjoama noin vuoden mittainen kotoutumiskoulutus. Muita aikuisille suunnattuja kursseja tarjoavat muun muassa erilaiset ammatilliset koulutuskeskukset, vapaan sivistystyön piirissä toimivat opistot, aikuislukiot ja yliopistojen kielikeskukset. (Elomaa 2012: 9.) Lisäksi opettajille on tarjottu alan koulutusta 1990-luvulta alkaen (Suni 2008: 29).

Erilaisia S2-oppimateriaaleja on julkaistu runsaasti 1990-luvulta lähtien (Suni 2008: 29). Oppikirjatradiotissa voidaan havaita muutos siihen suuntaan, että S2-oppikirjat eriytyvät käyttäjien mukaan. On ilmestynyt esimerkiksi erilaisia puhumiseen, kuullun ymmärtämiseen ja sanaston kartuttamiseen sekä sanojen johtamisen ja rektioiden opetukseen tähtääviä oppimateriaaleja ja muun muassa terveysalaa opiskeleville maahanmuuttajille tarkoitettuja oppikirjoja (Aalto 1997: 47). Lisäksi on havaittu, että aiemmin S2-oppikirjojen traditiossa ei ole ollut tapana hyödyntää autenttisia keskusteluja dialogien malleina, mutta nykyään on havaittavissa muutos muun muassa autenttisempien dialogien suuntaan. Kuitenkin edelleen vahvana vaikuttaa perinteinen oppikirjatradiotio, jossa useimpien oppimateriaalien dialogit perustuvat oppikirjantekijän intuitioon, ei autenttisiin keskusteluihin. (Tanner 2012: 39.)

Nykyisistä oppikirjoista on myös havaittavissa, että ne ottavat mallia edeltäjistään. Uudet oppikirjat toisaalta siis pohjautuvat jollakin tavalla edeltäviin teoksiin, mutta toisaalta ne myös muokkaavat oppikirjankirjoitustraditiota ja oppikirjaa tekstilajina, sillä ne aina muuttavat jollakin tavalla valinnoillaan aiempien teosten linjoja. (Tanner 2012: 31.) Sen sijaan esimerkiksi Vehkasen (2015: 16) vuosina 1866–1953 tuotettujen oppikirjojen muodostaman tutkimusotoksen oppikirjat eivät pohjautu edeltäviin oppikirjoihin.

1970- ja 1980-luvuilla S2-oppikirjoja oli julkaistu vielä vähän, joten uuden oppikirjan julkaiseminen vaikutti merkittävästi S2-oppikirjatradiotioon. Sen sijaan 1990-luvulla, jolloin S2-oppikirjoja julkaistiin runsaasti, uuden oppikirjan ilmestyminen ei enää vaikuttanut yhtä vahvasti koko kenttään. S2-oppikirjatradiotiossa merkittävää on se, että vanhat ja uudet materiaalit saattavat

elää pitkäänkin rinnakkain, eivätkä uudet kirjat syrjäytä vanhoja. Esimerkiksi Nuutisen vuonna 1977 ilmestyneestä *Suomea suomeksi I* -oppikirjasta otettiin vuonna 2011 jo 19. painos. Huomattavaa on, että yksittäinen oppikirja saattaa elää S2-kentällä hyvinkin pitkään, ja näin vanhempien oppikirjojen kieli, joka eroaa nykysuomesta, jää elämään esimerkiksi itsenäisten suomen kielen opiskelijoiden myötä. (Tanner 2012: 31.) Tannerin mukaan (2012: 31) voidaan puhua paremminkin rinnakkaisista oppikirjalinjoista kuin yhdestä oppikirjajatkumosta.

Perinteisesti S2-oppikirjoissa on siis korostunut kielen rakenteiden esittely, mutta uusimpien oppikirjojen voidaan katsoa muokanneen perinteistä S2-oppikirjankirjoitustraditiota tai rakentaneen perinteisen S2-oppikirjankirjoitustradition rinnalle uutta linjaa, joka poikkeaa aiemmasta kielikäsitteiltään (Tanner 2012: 177). S2-oppikirjoja tarkasteltaessa on huomioitava se, millaisiin tarkoituksiin oppikirjoja tuotetaan. Edelleen kuitenkin S2-oppikirjatradiitioon vaikuttaa myös S2-kentän pienuus: koska opiskelijoiden lukumäärä on kuitenkin vielä suhteellisen pieni, etenkin verrattuna esimerkiksi Englantiin, kirjojen tekijät pyrkivät huomioimaan mahdollisimman laajaa käyttäjäryhmää, joten käytännössä erot eri oppikirjasarjojen välillä jäävät melko pieniksi (Tanner 2012: 31–32). Lisäksi esimerkiksi kotoutumiskoulutuksen opiskelijat muodostavat hyvin heterogeenisen joukon, mikä aiheuttaa haasteita myös oppimateriaalin laadintaan ja valintaan. Opetuksessa on siis käytettävä sellaisia kielenopetus- ja oppimismenetelmiä, jotka toimivat heterogeenisissäkin ryhmissä opiskeluvälmiuksista riippumatta ilman apukieltä. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 5.)

Tässä tutkielmassa S2-opetuksen tarkastelun kontekstina toimii aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opiskelu, jolla viitataan siis kotoutumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutuksesta säädetään laissa kotoutumisen edistämisestä (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010). Lain tavoitteena on ”tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan” (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, 1 §). Laissa kotoutumisen edistämisestä (1386/2010, 20 §) mainitaan kotoutumiskoulutuksesta seuraavaa:

Kotoutumiskoulutuksena oppivelvollisuusiän ylittäneelle maahanmuuttajalle järjestetään suomen tai ruotsin kielen opetusta ja tarvittaessa luku- ja kirjoitustaidon opetusta sekä muuta opetusta, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä sekä yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia.

Kotoutumiskoulutuksessa suomen tai ruotsin kielen opetusta ohjaa Opetushallituksen Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, 20 §), ja kuten aiemmin luvussa 3.1 kävi ilmi, opetussuunnitelma toimii

myös oppikirjojen pohjana. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2012: 11) kuvataan kotoutumiskoulutuksen tehtävää seuraavasti:

Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttajan kotoutumista kehittämällä sellaisia kielellisiä, yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia, joiden avulla maahanmuuttaja selviytyy jokapäiväisen elämän tilanteissa uudessa ympäristössään sekä kykenee toimimaan työelämässä ja hakeutumaan jatko-opintoihin.

Kotoutumiskoulutus rakentuu suomen tai ruotsin kielestä ja viestintätaidoista (30–40 opintoviikkoa), työelämä- ja yhteiskuntataidoista (15–25 opintoviikkoa), valinnaisista opinnoista (esim. oman äidinkielen sekä arjen ja vanhemmuuden taidot) ja ohjauksesta (5 opintoviikkoa) (OPH 2012: 12). Opinnoista koostetaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, joka voi sisältää kuitenkin korkeintaan 60 opintoviikkoa. Kotoutumiskoulutuksessa tavoitteena pidetään sitä, että opiskelija pyrkii saavuttamaan sellaiset suomen tai ruotsin kielen taidot, joita hän tarvitsee arkielämässä, suomalaisessa yhteiskunnassa, työelämässä ja jatkokoulutuksessa toimimiseen (OPH 2012: 23).

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus pohjautuu Eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK), dokumenttiin, joka on vaikuttanut vahvasti kielenopetukseen viimeisen 15 vuoden aikana (Huhta 2014: 161). Eurooppalainen viitekehys nojaa toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, ”jonka mukaan opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omiin viestintätarpeisiinsa” (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 6). Viitekehyksen mukaan kielitaito nähdään siis laajasti siten, että taitoon liittyy sekä kielitieto että kyky käyttää kieltä omien viestinnällisten päämäärien saavuttamiseksi tilanteeseen sopivalla tavalla (Kokkonen, Laakso & Piikki. 2008: 6).

Opetussuunnitelman mukaan kielellisessä selviytymisessä painotetaan viestintätaitoja, ei esimerkiksi kielellistä tarkkuutta (OPH 2012: 24). Näin siis korostetaan pragmaattista kompetenssia (keskustelu- ja vuorovaikutusstrategioita) sekä sosiolingvististä kompetenssia (tilanteen sopivuutta, kohteliaisuutta ja rekisterejä). (Ks. lisää kompetensseista esim. Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 6.) Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (2012: 24) mukaan kotoutumisprosessin keskeisenä onnistumisen edellytyksenä pidetään toimivaa suomen tai ruotsin kielen taitoa, jolla tarkoitetaan EVK:n mukaista kielitaitotasoa B1.1. Taitotasokuvauksessa kuvataan, millaisissa viestintätilanteissa opiskelija suoriutuu ja mitä hän pystyy kielellä tekemään (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 6). Lisäksi aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen taustalla on ajatus kohdekielisen ympäristön hyödyntämisestä koko opiskelun ajan kieli- ja viestintätaitojen harjoittelussa, jotta kotoutuja pystyisi myös oppimaan omien taitojen ja kielenkäyttötarpeiden arviointia (OPH 2012: 24).

4 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteuttamista. Luvussa 4.1 tuon esille tutkimuskysymykseni ja esittelen tutkimusongelmaa laajemmin. Luvussa 4.2 kuvaan tutkimukseni aineistoa eli *Suomen mestari 1* -oppikirjaa. Luvussa 4.3 selvitän tutkimukseni metodologisia lähtökohtia.

4.1 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millainen kielikäsitys on *Suomen mestari 1* -oppikirjassa, ja osoittamaan, mistä kielikäsityksen voi päätellä. Kielikäsityksellä tarkoitan teksteistä tulkittavaa kollektiivista näkemystä kielen olemuksesta (ks. lisää luku 2.1). Oppikirjojen sisältöjen ja painopisteiden voidaan katsoa ilmentävän oppikirjojen tekijöiden käsityksiä kielen olemuksesta, joten tutkimuksen kohteena on oppikirjoihin kirjoittautunut kielikäsitys.

Kielikäsitykset, kielitaitokäsitykset ja käsitykset kielenoppimisesta kietoutuvat niin teoriassa kuin käytännön oppikirjoissa yhteen. Rajaen tarkasteluni vain kielikäsitykseen, oppikirjassa esille tulevaan näkemykseen tai tuleviin näkemyksiin kielestä. Käsitykset kielitaidosta ja kielenoppimisesta kulkevat kuitenkin väistämättä tutkielmassani kielikäsitysten rinnalla, sillä kun puhutaan kielikäsityksistä, joudutaan väistämättä ottamaan huomioon myös käsitykset kielenoppimisesta ja kielitaidosta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä kielikäsitystä, joka muodostuu oppikirjaa lukemalla, ja jätän tutkimukseni ulkopuolelle luokahuoneiden todellisuuden, opettajien sekä oppijoiden kielikäsitykset. Tutkimuksessani en keskity kielenoppimiseen enkä ota kantaa tarkastelemieni tehtävien toimivuuteen kielenoppimisen välineenä, vaan pyrin selvittämään, millainen kuvan kielestä *Suomen mestari 1* -oppikirjasta välittyy.

Vaattovaaran (2016: 11) mukaan opettajan ja opetusorganisaation kielinäkemys ilmenee esimerkiksi siitä, minkä nähdään olevan opetuksen tavoite, mikä asetetaan opetuksen kohteeksi ja tavoitteeksi. Tässä tutkielmassa mukailen Vaattovaaran (mp.) näkemystä kielikäsitysten ilmenemisestä ja lähdän siitä oletuksesta, että oppikirjan kielikäsitys ilmenee muun muassa siitä, mitä asetetaan opetuksen kohteeksi ja tavoitteeksi. Tarkastelemalla opetuksen kohdetta ja tavoitetta päästään käsiksi siihen, millaiseen kielelliseen prosessointiin tehtävissä ohjataan. Ja tarkastelemalla sitä, millaiseen kielelliseen prosessointiin tehtävässä ohjataan, päästään pohtimaan, millainen kielikäsitys tehtävien taustalla vaikuttaa.

Pyrin pääsemään käsiksi *Suomen mestari 1* -oppikirjan kielikäsitykseen tarkastelemalla oppikirjaa kokonaisuutena, mutta keskityn tarkemmin oppikirjan tehtäviin. Otan siis tarkastelussa huo-

mioon oppikirjan tekstit, sanasto-osiot, kielioppiosiot sekä tehtävät. Kuvaan oppikirjan tekstejä, sanasto-osioita, kielioppiosioita ja tehtäviä, analysoin, millaiseen kielelliseen prosessointiin ne ohjaavat, ja pohdin, millainen kielikäsitys niistä voidaan tulkita.

Tutkielmani fokus on siis oppikirjan tehtävissä. Katson, että *Suomen mestari 1* -oppikirjan tehtävien yksityiskohtainen analyysi on perusteltua, koska juuri tehtävät ohjaavat kielellistä prosessointia hyvin vahvasti. Tehtävät myös muodostavat oppikirjasta huomattavan osan. Lisäksi Aallon, Kauppinen ja Tarnasen (2014) mukaan opetuksessa käytettävät tehtävätyypit vaikuttavat huomattavasti siihen, millaiseen kielelliseen toimintaan ja kielikäsitykseen oppijat sosiaalistuvat. *Suomen mestari 1* -oppikirjassa ei juurikaan kuvata kieltä sanallisesti, joten kielikäsitys ilmenee erityisesti siinä, millaisena kieli tehtävissä näyttäytyy. Pyrin analysoimaan tehtäviä, luokittelemaan niitä erilaisiin tehtävätyyppeihin sen mukaan, millaista kielellistä prosessointia tehtävissä vaaditaan, ja pohdimaan, mitä erilaisten tehtävätyyppien taustalla vaikuttavasta kielikäsityksestä voidaan päätellä. Koska kielikäsitykset eivät edustu dikotomioina, vaan ne voidaan pikemminkin nähdä jatkumoina (Salo 2006: 240), tämän tutkimuksen taustaoletuksena on, että *Suomen mestari 1* -oppikirjasta ei voida tulkita puhtaasti yhdenlaista kielikäsitystä. Pyrin kuitenkin tuomaan esille, mistä kielikäsityksen voi päätellä ja millainen se mahdollisesti voi olla.

4.2 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineistona on Sonja Gehringin ja Sanni Heinzmannin oppikirja *Suomen mestari 1* (2010, tästä eteenpäin *SM1*). Perustelen aineiston valintaa samoin kuin Tanner (2012: 17) on perustellut oman tutkimusaineistonsa valintaa, eli valitsin *SM1*-oppikirjan siis siksi, että sitä käytetään hyvin paljon. Oppikirjan laajaan käyttöön viittaa se, että vuonna 2016 oppikirjasta on otettu jo kuusi painosta. Jos oppikirja ei olisi suosittu, ei siitä myöskään otettaisi uusintapainoksia. Lisäksi *Suomen mestari* -oppikirjasarjan laajasta käytöstä kertoo myös se, että oppikirjasarjaan julkaistiin vuonna 2016 neljäs osa. *SM1*-oppikirjan lisäksi saatavilla on äänite ja opettajan opas. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan käsittele opettajan opasta. *SM1*-oppikirjaan kuuluvaa äänitettä olen käyttänyt analyysin yhteydessä, kun se on ollut tarpeellista.

SM1 on suomen kielen alkeisoppikirja, joka on tarkoitettu aikuisopiskelijoille. Oppikirja sijoittuu yleiseurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle A1. Perustason oppikirjat tarjoavat eväitä selviämiseen Suomessa asumisen alkuvaiheessa ja auttavat opiskelijaa saavuttamaan peruskielitaidon. *SM1*-oppikirjan lisäksi on saatavilla samaan sarjaan kuuluvat *Suomen mestari 2*, *Suomen mestari 3* ja *Suomen mestari 4* -oppikirjat. *Suomen mestari 2* sijoittuu taitotasolle A2.1 ja *Suomen mestari 3*

sijoittuu taitotasolle A2.2. *Suomen mestari 4* puolestaan sijoittuu taitotasolle B1, ja oppikirjan avulla on mahdollisuus päästä taitotasolle B2. Tämän tutkimuksen aineistona käytetty oppikirja ei siis vielä yllä kotoutumiskoulutuksessa tavoiteltavalle taitotasolle B1.1. (Ks. lisää luku 3.4; OPS 2012.)

SMI koostuu yhdeksästä varsinaisesta kappaleesta sekä kirjan lopussa olevista puhekieli- ja lisäharjoitusosioista. Oppikirjassa on selkeä rakenne, ja jokainen kappale etenee samalla tavalla. Jokaisen kappaleen alussa on teksti, ja tekstin jälkeen on tekstiin liittyvä sanasto. Sanastoon on myös varattu tilaa selityksiä varten. Kappaleen tekstiin liittyvän sanaston jälkeen jokaisessa kappaleessa käsitellään lisää kappaleen aihepiiriin liittyvää sanastoa. Esimerkiksi kappaleessa neljä, jonka otsikko on *Minä* ja jossa käsitellään itsestä kertomiseen liittyviä seikkoja, käsitellään muun muassa perheeseen ja ulkonäköön liittyvää sanastoa sekä adjektiiveja. Sanasto-osion jälkeen seuraa puhutaan-osio, jossa käsitellään kappaleen aihepiiriin liittyvää asiointikieltä ja sanastoa, ja puhutaan-osiota seuraa kielioppiosio. Jokaisessa kappaleessa kielioppiosion jälkeen tulevat tehtävät.

Oppikirjan alussa esitellään yhdellä sivulla kirjan teksteissä esiintyvät henkilöt. Oppikirjan tekstit muodostavatkin juonellisen jatkumon, jossa seurataan kirjan henkilöiden elämää. Lisäksi oppikirjan alussa on yhden sivun ääntämistä käsittelevä osio, jossa esitellään vokaalit, konsonantit, diftongit, intonaatio ja sanapaino omissa laatikoissaan. Vokaalit, konsonantit ja diftongit on esitelty esimerkkisanojen avulla, ei kansainväistä foneettista aakkostoa (IPA, International Phonetic Alphabet) hyödyntäen. Oppikirjan lopussa olevassa puhekieliosiossa käsitellään lyhyesti kolmen sivun verran yleispuhekielen tyypillisiä piirteitä, kuten numeroita, persoonapronomineja ja joitakin verbeihin liittyviä seikkoja. Puhekieliosioon liittyy myös harjoituksia. Lisäharjoitusosio sisältää kuhunkin kappaleeseen liittyviä lisätehtäviä. Oppikirjan lopussa esitetään tehtävien oikeat vastaukset. Oppikirjan tekijöiden mukaan (SM1: 6) oppikirja soveltuu hyvin myös itseopiskeluun. *SMI*-oppikirja sisältää kuitenkin 48 pari- tai ryhmätehtävää, joita itseopiskelijan on luonnollisesti hankala toteuttaa.

SMI-oppikirja sisältää yhteensä 264 tehtävää. Taulukoon 1 on eritelty kussakin kappaleessa olevien tehtävien määrät. Olen päätnyt tällaiseen tehtävien lukumäärään laskemalla jokaisen erillisen tehtävänannon omaksi tehtäväkseen.

Taulukko 1. Tehtävämäärät kappaleittain *Suomen mestari 1* -oppikirjassa.

Kappale	Tehtäviä
1	19
2	29
3	23
4	21
5	31
6	36
7	22
8	29
9	32
Puhekieli-osio	5
Lisäharjoitukset	17
Yhteensä	264

Oppikirjan tehtävät voivat sisältää useampia kohtia, kuitenkin korkeintaan neljä kohtaa (a–d). Jos tehtävässä on oma tehtävänantonsa tai erillinen kysymys erillisille lisäkohdille, olen laskenut nämä tehtävänannot erillisiksi tehtäviksi. Tässä tutkimuksessa ilmoitettu tehtävien lukumäärä eroaa oppikirjan tekijöiden ilmoittamasta tehtävien lukumäärästä siis siitä syystä, että joidenkin tehtävien eri kohtiin (a–d) voi olla oma tehtävänantonsa. Esimerkiksi kappaleen kolme tehtävässä 15 on yksi tehtävänanto *Kirjoita genetiivi* sekä a- että b-kohtiin. Tällaisen tehtävän olen siis laskenut yhdeksi. Sen sijaan esimerkiksi kappaleen kuusi tehtävässä 23 on erillinen tehtävänanto kohdille a ja b (esimerkki 1). Tällaiset tehtävät olen laskenut siis kahdeksi tehtäväksi, koska harjoitus 23 sisältää kaksi erillistä tehtävänantoja, ja näin siis tämän tutkimuksen näkökulmasta erillistä tehtävää.

- (1) Harjoitus 23.
 A. Yhdistä sanat ja kuvat.
 B. Kerro parille, mistä mihin sinä menet.
 (6.23A, 6.23B)

Lisäksi jotkin yksittäiset tehtävänannot saattavat ohjata tekemään useita asioita. Tästä syystä analyysissä ilmoittamani tehtävien lukumäärät voivat poiketa tehtävänantojen määrästä.

Tehtävät on koodattu siten, että ensimmäinen luku kertoo sen kappaleen, johon tehtävä kuuluu, ja toinen luku kertoo tehtävän numeron kappaleessa. Esimerkiksi koodi 2.6 tarkoittaa, että tehtävä on toisen kappaleen kuudes tehtävä. Ne tehtävät, joissa on useampi kohta, on koodattu esimerkiksi muotoon 1.2A. Kyseessä on siis ensimmäisen kappaleen toisen tehtävän a-kohta. Puhekie-

liosion harjoitukset on koodattu muotoon P.1, jossa P tarkoittaa puhekieliosiota. Samoin lisätehtäväsion tehtävät on koodattu muotoon L.1, ja L siis viittaa lisätehtäväsioon.

Analyysissa esittämäni aineistoesimerkit olen kirjoittanut tähän työhön itse. Kustakin tehtävästä olen pyrkinyt esittämään esimerkeissä vain sen verran, että lukija saa käsityksen tehtävästä.

4.3 Analyysimenetelmä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseen kielikäsitykseen *SMI*-oppikirja nojaa ja osoittaa, mistä kielikäsitys voidaan päätellä. Kielikäsitysten jatkumoluonteisuudesta johtuen tutkimuksessa korostuu erityisesti tulkinta ja päättely. Menetelmänä hyödynnän tulkintaan ja päättelyyn perustuvaa laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2003: 105–107, 109–115). Pyrin kuvaamaan oppikirjaa, analysoimaan, millaiseen kielelliseen prosessointiin oppikirja ohjaa, ja selittämään, mitä analyysin pohjalta voidaan sanoa oppikirjan kielikäsityksestä. Lisäksi teen joitakin lukumääräisiä havaintoja, jotta voin muodostaa käsityksen siitä, mikä on *SMI*-oppikirjassa tyypillistä ja mikä harvinaista. Lukumääräiset havainnot eivät kuitenkaan ole tutkimuksessa pääosassa, vaan keskeistä on oppikirjan taustalla vaikuttavan kielikäsityksen kuvaus.

Olen tarkastellut aineistoani useaan kertaan eri näkökulmista, koska yksi näkökulma ei vielä tarjoa riittävää kuvaa *SMI*-oppikirjan kielikäsityksestä. Eri näkökulmien tarjoamista yksittäisistä havainnoista olen pyrkinyt etenemään kohti laajempaa ymmärrystä oppikirjan kielikäsityksestä. Olen kuvannut oppikirjan tekstejä sekä sanasto- ja kielioppiosioita ja analysoinut, millaisen kuvan kielestä ne välittävät ja millaiseen kielelliseen prosessointiin ne ohjaavat. Kuvauksen ja analyysin pohjalta olen tehnyt päätelmiä siitä, millainen käsitys kielestä tekstien sekä sanasto- ja kielioppiosioiden taustalta voidaan tulkita. Tutkimuksessa päähuomio on kuitenkin tehtävien analyysissa. Olen tarkastellut, millaisia tehtävänantoja oppikirjassa on, ja pohtinut, mitä niistä voidaan päätellä oppikirjan kielikäsityksestä. Lisäksi olen tarkastellut sitä, kuinka laajaa ymmärrystä tehtävissä edellytetään. Koska oppikirjan tehtävänantojen ja tehtävissä vaadittavan ymmärryksen tarkastelu ei kuitenkaan vielä kerro, millaiseen kielelliseen prosessointiin tehtävissä ohjataan ja millainen kielikäsitys tehtävien taustalla on, olen tarkastellut oppikirjan tehtäviä tarkemmin. Olen luokitellut tehtäviä sen mukaan, mitä tehtävissä ensisijaisesti ohjataan tekemään, ja jakanut tehtävät erilaisiin tehtävätyyppeihin (ks. luvut 5.2–5.5). Lisäksi olen analysoinut, millaiseen kielelliseen prosessointiin tehtävissä ohjataan, ja pohtinut, millainen kielikäsitys tehtävien taustalta voidaan tulkita. Aiemmin vastaavalaista tehtävien jaottelua tehtävätyyppeihin ovat tehneet Aalto, Mustonen ja Tukia (2009). He (2009) ovat tutkineet vuosina 2000–2007 ilmestyneiden S2-perusoppikirjojen rakennetehtävätyyp-

pejä. Heidän tavoitteenaan ei kuitenkaan ole ollut tehdä oppikirjatutkimusta, vaan pyrkiä holistisesti jäsentämään oppimateriaaleista löytyviä rakennetehtävätyyppejä (Aalto ym. 2009).

Tehtävien luokittelussa olen ottanut huomioon eurooppalaisen viitekehyksen mukaisen jaon kielitaidon osa-alueisiin: puhumiseen, kuullun ymmärtämiseen, kirjoittamiseen ja luetun ymmärtämiseen. En kuitenkaan ole rakentanut analyysiani kielitaidon osa-alueiden mukaisesti, vaan olen jaotellut tehtävät omiksi luokikseen sen mukaan, mitä tehtävissä ensisijaisesti ohjataan tekemään. Eurooppalainen viitekehys ei erikseen huomioi sanastoa ja rakenteita omana kielitaidon osa-alueenaan, mutta olen ottanut sanaston ja rakenteiden harjoitteluun ohjaavat tehtävät tähän tutkimukseen yhdeksi luokaksi, koska yksinomaan rakenteita ja sanastoa harjoituttavat tehtävät nousevat aineistosta esiin. Lisäksi olen sisällyttänyt kirjoittamisen rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaaviin tehtäviin, koska oppikirjan kirjoittamaan ohjaavissa tehtävissä korostuu erityisesti rakenteiden ja sanaston tuottaminen. Tehtävien jaottelu rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaaviin tehtäviin, puhumaan, kuuntelemaan ja lukemaan ohjaaviin tehtäviin on väistämättä hyvin karkea ja keinotekoinen, sillä kieli on kokonaisuus, jossa osa-alueet kytkeytyvät toisiinsa. Olen kuitenkin päätenyt tällaiseen jaotteluun, koska formalistinen kielenopetus painottaa kirjoitetun kielen ensisijaisuutta, eli lukemis- ja kirjoittamistaitoja, ja funktionaalinen kielenopetus puolestaan korostaa enemmän puhuttua kieltä (Dufva 2014: 6), ja tällaisen jaottelun myötä päästään tarkastelemaan sitä, mitkä kielitaidon osa-alueet korostuvat oppikirjassa. Analyysi etenee tyypillisimpien tehtävätyyppien käsitteystä harvinaisempiin tehtävätyyppeihin.

5 AINEISTON ANALYYSI

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Luvussa 5.1 luon karkean katsauksen oppikirjaan kokonaisuutena. Valtaosa analyysistä käsittelee kuitenkin tehtäviä. Olen jaotellut tehtävät³ tehtävätyyppeihin sen mukaan, mitä niissä ohjataan tekemään ja millaiseen kielen prosessointiin tehtävät ohjaavat (taulukko 2). Tämän jaottelun mukaan olen rakentanut analyysini luvut 5.2–5.5, ja näissä luvuissa käsittelem tarkemmin aineistoni tehtäviä ja niistä tulkittavaa näkemystä kielestä.

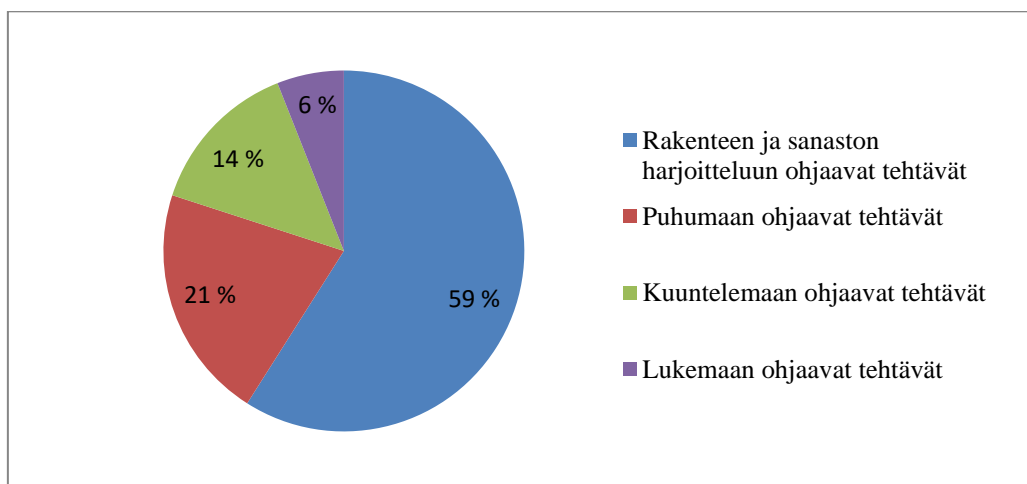
Taulukko 2. *SMI*-oppikirjan tehtävien jaottelu tehtävätyyppeihin.

Rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavat tehtävät	159
1. Muunna	74
a) sopivaan muotoon	(41)
b) pyydettyyn muotoon	(33)
2. Kirjoita	35
a) lauseita	(28)
b) teksti	(7)
3. Täydennä	23
4. Valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä	18
5. Tunnista sana ja kirjoita	5
6. Nimeä kielioppikategoria	4
Puhumaan ohjaavat tehtävät	57
7. Kysy parilta	23
a) kysymys annettu, vastaus vapaa	(15)
b) kysymys annettu, vastaus aineistosta	(8)
8. Kerro parille	14
a) puheenvuoron sisältö annettu	(12)
b) puheenvuoron sisältö vapaa	(2)
9. Lausu	14
10. Keskustele parin kanssa	6
Kuuntelemaan ohjaavat tehtävät	39
11. Kuuntele ja kirjoita vastaus	16
12. Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä	15
13. Kuuntele ja kirjoita kuulemasi	8
Lukemaan ohjaavat tehtävät	15
14. Lue ja kirjoita lukemasi perusteella	9
15. Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä, täydennä	6

Analyysissani osoitan, että *SMI*-oppikirjassa korostuu formalistinen kielikäsitteily. *SMI*-oppikirjan formalistinen painotus käy ilmi erityisesti tehtävien jaottelusta eri tehtävätyyppeihin (tau-

³ *SMI*-oppikirjassa on lisäksi yhdeksän sellaista tehtävää, joita ei voi luokitella mihinkään kuvaamistani tehtävätyypeistä. Nämä yhdeksän tehtävää ovat erilaisia yksittäistapauksia, ja katson, että ne eivät ole merkittäviä oppikirjan kielikäsitteilyksen pohdinnan kannalta.

lukko 2 ja kuvio 2). Formalistinen kielenopetus painottaa kirjoitetun kielen ensisijaisuutta, eli lukemis- ja kirjoittamistaitoja, ja funktionaalinen kielenopetus puolestaan korostaa enemmän puhuttua kieltä (Dufva 2014: 6). Taulukosta 1 ja kuviosta 2 selviää, että noin 59 prosentissa oppikirjan tehtävistä ohjataan rakenteen ja sanaston harjoitteluun. Puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavat tehtävät sen sijaan muodostavat yhteensä noin 35 prosenttia oppikirjan tehtävistä.



Kuvio 2. *SMI*-oppikirjan tehtävät jaoteltuna tehtävätyyppeihin

Päätelmien suhteen täytyy olla kuitenkin kriittinen, koska tehtävien jaottelu tehtävätyyppeihin on karkeaa ja yksinkertaistavaa. Kielikäsityksiä tarkasteltaessa on otettava huomioon kielikäsitysten jatkumoluonteisuus ja se, että kielikäsitykset eivät edustu dikotomioina (Salo 2006: 240). *SMI*-oppikirjassakaan kielikäsitys ei siis edustu puhtaasti vain formalistisena, vaan oppikirjasta voidaan tulkita myös piirteitä funktionaalisesta kielikäsityksestä. Lopulta oppikirjan eri palasista muodostuva kuva kielikäsityksestä sijoittuu johonkin näiden formalistisen ja funktionaalisen ääripäiden välille. Tulen kuitenkin analyysissani tarkemman tarkastelun kautta osoittamaan, miten oppikirjan formalistinen painotus tulee ilmi, ja mistä voidaan tulkita funktionaalisia piirteitä.

5.1 Suomen mestari 1 -oppikirja

Tässä luvussa tarkastelen *SMI*-oppikirjaa yleisesti kokonaisuutena. Luvussa 5.1.1 käsittelen oppikirjan kappaleita ja pohdin, mitä oppikirjan tekstit, sanasto- ja kielioppiosiot kertovat oppikirjan kielikäsityksestä. Luvussa 5.1.2 tarkastelen *SMI*-oppikirjan tehtävänantoja ja niistä välittyvää kuvaa kielestä. Luvussa 5.1.3 luon karkean katsauksen tehtäviin siitä näkökulmasta, kuinka laajaa kontekstin ymmärtämistä tehtävissä vaaditaan, ja mitä se kertoo tehtävistä välittyvästä kielikäsityksestä.

5.1.1 Tekstit, sanasto- ja kielioppiosiot

SM1-oppikirjassa on yhdeksän varsinaista kappaletta. Jokainen kappale alkaa tekstillä, joka luo koko kappaletta yhdistävän teeman. Taulukkoon 3 on koottu kaikkien kappaleiden otsikot.

Taulukko 3. Kappaleet *Suomen mestari 1* -oppikirjassa.

Kappale 1	Hei ja tervetuloa!
Kappale 2	Minkämaalainen sinä olet?
Kappale 3	Sähköposti Mikolle
Kappale 4	Minä
Kappale 5	Meidän perhe
Kappale 6	Kotona Puistotiellä, Pedro muuttaa
Kappale 7	Kesälomamatka
Kappale 8	Onnea uuteen kotiin!
Kappale 9	Alex on töissä

Ensimmäisessä kappaleessa käsitellään muun muassa tutustumista, tervehdyksiä, viikonpäivä, aakkosia ja numeroita. Toinen kappale käsittelee muun muassa maita, kieliä ja kansalaisuuksia. Kolmannessa kappaleessa puolestaan esitellään säähän liittyviä ilmaisuja, vuodenaikoja, kuukausia, vuorokaudenaikoja, joitakin adjektiiveja ja värejä. Neljännessä kappaleessa esitellään muun muassa perheeseen liittyvää sanastoa ja kuvataan ulkonäköä. Viidennessä kappaleessa puolestaan kuvataan päivän kulkua ja kellonaikoja. Kuudennessä kappaleessa käsitellään kotia ja muuttamista. Kappaleessa seitsemän kuvataan kesälomamatkaa, matkustamista ja kulkuvälineisiin liittyvää sanastoa. Kahdeksannessa kappaleessa puolestaan kuvataan tupaantuliaisia sekä ruoka- ja juomasanastoa, ja kappaleessa yhdeksän käsitellään muun muassa työpäivän kulkua ja ammatteja.

Oppikirjan tekijöiden mukaan (SM1: 6) kappaleiden aihepiirit liittyvät aikuisten suomenoppijoiden elämään. Tekstit käsittelevät muun muassa työtä, vapaa-aikaa, arkea, opiskelua ja perhelämää, siis teemoja, jotka voidaan katsoa liittyvän aikuisen alkeistason suomenoppijan elämään. Esimerkiksi tutustuminen, tervehtiminen, itsestä kertominen, perhe, koti, matkustaminen, työ, ruoka- ja juomasanasto ovat arkielämän kannalta varsin hyödyllisiä teemoja aikuiselle alkeistason suomenoppijalle. Arkielämän kannalta hyödylliset ja toiminnalliseen kielitaitoon tähtäävät teemat luovat kuvaa funktionaalisesta kielikäsitteestä. Kuitenkin tekstien teemojen funktionaalisuus voi olla vain näennäistä, sillä teksteissä esiintyy myös sellaisia aiheita ja sanastoa, joiden on hankala kuvitella liittyvän aikuisen alkeistason suomenoppijan arkeen. Esimerkiksi kappaleen seitsemän

teksti *Kesälomamatka* kertoo kahden oppikirjan henkilöhahmon kesälomamatkasta Ahvenanmaalle. *Kesälomamatka*-tekstissä kuvataan kesälomamatkaa muun muassa seuraavasti:

”– He ajavat saarelta saarelle nopealla veneellä tai lossilla. He käyvät vanhassa linnassa ja museolaivassa. He nukkuvat teltassa, uivat meressä ja tekevät ruokaa itse. – – Illalla he syövät uudessa kalaravintolassa ja menevät jazz-konserttiin.” (SM1: 137–138.)

Ajaminen saarelta saarelle nopealla veneellä tai lossilla, museolaivassa käyminen, teltassa nukkuminen ja kalaravintolassa syöminen tuskin liittyvät olennaisesti aikuisen alkeistason suomenoppijan elämään. Oppikirjan tekstit pyrkivät pikemminkin kuvaamaan sanastoa, rakenteita ja tekijöiden näkökulmasta suomalaista elämää. Oppikirjan teemat ja tekstit liittyvät vain oppikirjan fiktiivisten hahmojen elämään, ja vaikka oppija voi yrittää löytää samaistumisen kohteita, eivät oppikirjan teemat ja tekstit ole selkeästi kytköksissä oppijan elämään. Toisaalta, jotta voitaisiin tehdä tarkempia päätelmiä *SM1*-oppikirjan teksteistä välittyvästä kielikäsityksestä, tarvittaisiin oppikirjan tekstien laajempaa tutkimusta.

Kappaleiden tekstit ovat kertovia ja kuvailevia tekstejä sekä dialogeja. Tekstit eivät ole autenttisia, vaan oppikirjan tekijöiden laatimia. Kieleltään tekstit ovat kirjakielisiä. Tekstien taustalla vaikuttava formalistinen kielikäsitys näkyy muun muassa siinä, että ei-autenttiset kirjakieliset dialogit eivät tuo esille kovinkaan aitoa vuorovaikutusta. Toisaalta oppikirjan kielikäsitystä pohdittaessa on hyvä muistaa, että, kuten Aalto ym. toteavat (2009: 411), tekstien autenttisuus ei takaa tehtävien funktionaalisuutta. Kappaleiden ei-autenttisista kirjakielisistä dialogeista ja kertovista ja kuvailevista teksteistä välittyy kuitenkin näkemys, jonka mukaan teksteissä pyritään tuomaan esille jotakin tiettyä sanastoa ja tiettyjä rakenneasioita. Sen sijaan aitoja arjen vuorovaikutustilanteita ja erilaisia tekstilajeja *SM1*-oppikirjan teksteissä ei juurikaan käsitellä. Kappaleiden tekstit ovat pääosin sellaisia, joihin alkeistason oppija ei arkielämässään todennäköisesti törmää. Esimerkiksi kappaleen seitsemän tekstissä *Kesälomamatka* kuvataan kahden oppikirjan henkilöhahmon kesälomamatkaa Ahvenanmaalle, ja tämänkaltaiseen tekstiin tuskin törmää muualla kuin oppikirjassa tai kaunokirjallisuudessa. Tekstejä, joihin oppija voisi törmätä arkielämässä, ovat ainoastaan kappaleen kolme tekstinä oleva sähköposti ja kappaleen neljä *puhutaan*-osion henkilötietolomake.

Oppikirjan teksteissä esiintyy kuitenkin myös sellaisia rakenneseikkoja, joita kappaleessa ei käsitellä tai analysoida. Tällaisen ratkaisun taustalta välittyy näkemys, jonka mukaan oppijan ei tarvitse osata selittää kielen rakenteesta kaikkea voidakseen käyttää kieltä. Näin kappaleiden teksteistä välittyvä kielikäsitys ei ole puhtaasti formalistinen, vaan teksteistä voidaan tulkita myös jonkin verran funktionaaliseen suuntaan sijoittuva näkemys kielestä.

Kahdeksassa kappaleessa on kappaleen varsinaisen tekstin lisäksi dialogi *puhutaan*-osiossa. *Puhutaan*-osion dialogin tarkoituksena on esitellä kappaleen aihepiiriin liittyviä asiointitilanteita. Lisäksi dialogin jälkeen esitellään lyhyesti asiointitilanteeseen liittyvää sanastoa. Dialogien otsikot ovat taulukossa 4.

Taulukko 4. *Puhutaan*-osion dialogien otsikot *Suomen mestari I* -oppikirjassa.

Kappale 2	Jäätelökioskilla
Kappale 3	Voitko auttaa minua?
Kappale 4	Pedro ilmoittautuu kurssille
Kappale 5	Tavaratalossa
Kappale 6	Pedro soittaa huoltomiehelle
Kappale 7	Hotellissa
Kappale 8	Voitko neuvoa minulle tien?
Kappale 9	Lounaalla

Dialogeissa käsitellään ostotilannetta kassalla (kappale 2), avun pyytämistä tilanteessa, jossa ei osaa kieltä (kappale 3), ilmoittautumistilannetta (kappale 4), avun pyytämistä myyjältä tavaratalossa (kappale 5), soittamista huoltomiehelle (kappale 6), hotellihuoneen varaamista hotellin vastaanotossa (kappale 7), tien neuvomista (kappale 8) ja ravintolassa asiointia (kappale 9). Dialogien aiheet liittyvät arkipäivän tilanteisiin ja aikuisen alkeistason suomenoppijan elämään. Dialogien aiheita tarkastelemalla dialogeista välittyy näkemys toiminnallisen kielitaidon esittelemisestä.

Kuten oppikirjan muista teksteistä, myös *puhutaan*-osion dialogeista välittyvä kielikäsitys sijoittuu funktionaalisuus–formalistisuus-akselilla kuitenkin enemmän formalistiseen suuntaan. Dialogit ovat oppikirjan tekijöiden itse laatimia, eivätkä ne vastaa kieleltään todellisia vuorovaikutustilanteita. *Puhutaan*-osion dialogit esittelevät toki vuorovaikutustilanteita, mutta niissä ei esimerkiksi käytetä puhekieltä. Dialogeissa käytetään esimerkiksi persoonapronominia *minä* eikä *mä*. Lisäksi jo karkea dialogien tarkastelu osoittaa, että dialogeissa ei käytetä autenttista tai keskustelunanalyysin avulla tuotettua tietoa keskustelun rakentumisesta (ks. lisää esim. Tanner 2012). Esimerkissä 2 käy ilmi se, että oppikirjan dialogit eivät vastaa todellista vuorovaikutusta.

(2) Jäätelökioskilla

--

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Alex: | Minäkin haluaisin kaksi palloa: vaniljaa ja mansikkaa. |
| 2 | Myyjä: | Selvä. Tuleeko muuta? |
| 3 | Pedro: | Ei kiitos. |
| 4 | Myyjä: | Tässä ovat jäätelöt. Kuusi euroa, kiitos. |

- 5 Pedro ja Alex: Ole hyvä.
 6 Myyjä: Kiitos.
 7 Pedro ja Alex: Kiitos, hei hei.
 (SM1: 25)

Esimerkissä 2 myyjän puheenvuoro rivillä neljä on hyvin kirjakielinen, eikä se vastaa todellista kielenkäyttöä. Todellisessa vuorovaikutustilanteessa myyjä tuskin käyttäisi puheessaan numeruskongruenssia, eikä jäätelöiden ojentamista todennäköisesti tarvitsisi edes kielellisesti ilmaista. Samoin kaikissa *puhutaan*-osion dialogeissa korostuu kirjakielen käyttö. Dialogeissa puhuttua kieltä käsitellään siis kirjakielen kautta, joten taustalta voidaan tulkita näkemys, jonka mukaan puhumaan oppii kirjoitetun kielen kautta. Vaikka tarkastelenkin dialogeja tässä tutkielmassa vain hyvin karkeasti, ovat havaintoni siitä, että *SMI*-oppikirjan dialogit eivät vastaa todellista kielenkäyttöä, linjassa Tannerin (2012) ja Pänkäläisen (2004) havaintojen kanssa.

Huomionarvoista on myös se, että oppikirjan lopussa *puhekieli*-osiossa esitellään joitakin yleisiä puhekielen piirteitä, kuten juuri persoonapronomineja. Nämä puhekielen piirteet jäävät kuitenkin oppikirjan varsinaisista kappaleista irrallisiksi, koska *puhekieli*-osiossa esitetyt piirteet eivät näy esimerkiksi oppikirjan teksteissä.

Formalistiselle opetukselle pidetään keskeisenä sitä, että analyysi edeltää käyttöä, kun taas funktionaalisessa opetuksessa muotojen käyttö ja harjoittelu edeltää analyysia (Lauranto 1997: 190–191.) Lisäksi funktionaalisessa opetuksessa ohjataan oppijaa hahmottamaan analogisia malleja ja säännönmukaisuuksia (Aalto ym. 2009: 408). *SMI*-oppikirja etenee deduktiivisesti sääntöjen opettelusta tehtävien tekemiseen, mikä siis välittää kuvaa formalistisesta kielikäsityksestä. Toisaalta kirjan käyttäjä, niin opettaja kuin itsenäinen opiskelija, voi määrätä sen järjestyksen, jossa tehtävät tehdään. Kuitenkin esimerkiksi tehtävät, joissa harjoitellaan jonkin tietyn kielioppiosiossa esitellyn muodon tuottamista, vaativat kielioppiosioon perehtymistä. *SMI*-oppikirjan rakennetehtävät eivät etene induktiivisesti siten, että tehtävissä ohjattaisiin muodostamaan sääntö yksittäistapausten kautta, vaan tehtävissä harjoitellaan jo opitun rakenneasian tuottamista. Kielioppiosion tieto esitetään siis ulkoa opeteltavana tietona. Lisäksi kielioppiosiossa ei hyödynnetä oppijoiden omaa tietämystä tai ilmiöiden ja asioiden vertailua.

Kielioppiosiossa esitellään tyypillisesti 1–6 rakenneasiaa, jotka esitetään yleensä omissa laatikoissaan kuvioina, kaavioina tai taulukoina. Esittämällä rakenneasioita laatikoissa kuvioina, kaavioina ja taulukoina pyritään todennäköisesti muun muassa havainnollisuuteen. Rakenneasioita ei ole juurikaan selitetty. Tässä ratkaisussa on todennäköisesti huomioitu kirjan käyttäjää, sillä alkeistason opiskelija tuskin ymmärtäisi paljoakaan selityksistä. Toisaalta alkeisopiskelija todennäköisesti kui-

tenkin tarvitsee kielioppiosioden ymmärtämiseen opettajan ohjausta ja selitystä, koska rakenneasioita esittelevät kuviot, kaaviot ja taulukot eivät välttämättä aukea itsenäiselle opiskelijalle. Esimerkiksi esimerkki 3, jossa esitellään verbityyppiä 3, saattaisi vaatia opettajan ohjausta.

(3)	Tyyppi 3		
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">e</div>	la/lä <u>s</u> + ta/tä na/nä ra/rä	
	Vartalo:	tulla tule- tulen --	nousta nouse- nousen --
	Vartalo:	mennä mene- menen --	purra pure- puren --
	(SM1: 91)		

Esimerkistä 3 oppijan tulee ymmärtää, että verbityypin kolme muodostavat sanat, joiden perusmuodon lopussa on *-la*, *-lä*, *-sta*, *-stä*, *-na*, *-nä*, *-ra* tai *-rä*. Lisäksi oppijan tulee ymmärtää, että kuviossa vasemmalla ylhäällä oleva *e* on verbityypin kolme tunnusmerkki, joka liitetään verbin vartaloon.

SM1-oppikirjassa sanastoa esitetään usein kuvien ja sanastolaatikoiden avulla sekä fraaseina ja produktiivisten mallien avulla. Esimerkissä 4 kuvataan maan, kansalaisuuden ja kielen kertomista. Päätteitä ei nimetä, vaan oppijalle tarjotaan produktiivinen malli, jonka avulla tiettyjä asioita ilmaistaan. Vartalonmuutokset on merkitty, mutta niitä ei selitetä.

(4)	Mistä sinä olet kotoisin?	Minkämaalainen sinä olet?	Mitä kieltä sinä puhut?
	olla kotoisin + sta/stä	lainen/läinen	puhua + a/ä
	Olen kotoisin Suom <u>e</u> sta .	Olen suomalais lainen .	Puhun suome a .
	Olen kotoisin Ransk <u>a</u> sta .	Olen ranskal lainen .	Puhun ranska a .
	Olen kotoisin Kreik <u>k</u> asta .	Olen kreikkal lainen .	Puhun kreikka a .
	--		
	(SM1: 23)		

Sanasto-osiossa ensisijaista ei siis ole muotojen nimeäminen ja analysoiminen, vaan produktiivisten mallien sisäistäminen, ja siten sanasto-osioden esitystavasta voidaan tulkita funktionaalinen näkemys kielestä. Kuitenkin esimerkin 4 tieto esitetään ulkoa opeteltavana tietona, eikä esitystavassa hyödynnetä esimerkiksi ilmiöiden tai asioiden vertailua.

5.1.2 Tehtävänannot

SM1-oppikirjan tehtävänantojen tarkastelussa huomio on vain tehtävänannoissa, eikä varsinaiseen tehtävään kiinnitetä huomiota. Tehtävänannoissa esiintyy yhteensä 324 toimintaa ohjaavaa verbiä⁴. Taulukossa 5 on eriteltynä tehtävänannoissa ilmaistujen toimintaa ohjaavien verbien esiintymät.

Taulukko 5. Verbit tehtävänannoissa *Suomen mestari 1* -oppikirjassa.

Toimintaa ohjaava verbi	Esiintymät
Kirjoita	150
Kuuntele	42
Kysy	23
Valitse	23
Kerro	17
Katso	17
Lue	10
Yhdistä	9
Tee	9
Etsi	7
Heitä	3
Piirrä	3
Sano	3
Korjaa	2
Järjestä	1
Puhu	1
Esitä	1
Tarkasta	1
Taivuta	1
Käytä	1
Yhteensä	324

Tehtävänannoissa esiintyvien verbien lukumäärä eroaa tehtävien lukumäärästä siitä syystä, että yhdessä tehtävänannossa voidaan pyytää tekemään useita asioita, joten tehtävänannossa saattaa siis olla useampi toimintaa ohjaava verbi. Lisäksi oppikirjassa on 25 sellaista tehtävää, jossa ei ole varsinaista toimintaa ohjaavaa verbiä. Tehtävissä, joissa ei ole ohjaavaa verbiä tehtävänannossa, vaaditaan tehtävänlukutaitoa. Tehtävänantona voi olla esimerkiksi vain substantiivi *Ääntäminen* (5.1). Tällaisessa tehtävässä oppijan täytyy ymmärtää tehtävänannon ja tehtävän perusteella, että hänen tehtävänsä on lausua tehtävän sanat. Tehtävänanto voi myös olla esimerkiksi kysymys, esimerkiksi

⁴ Imperatiivimuotoiset verbit on laskettu yhteen indikatiivimuotoisten verbien kanssa. Esimerkiksi tehtävänannossa *Ääntäminen. Sinä sanot, pari kirjoittaa* (8.1) *sanot*-verbi on laskettu luokkaan *sano*.

Mikä verbityyppi? (5.10) tai *Tuleeko ssa/ssä vai lla/llä?* (6.10) tai *Mikä sana ei kuulu joukkoon?* (9.4). Tällaisissa tehtävissä oppijan on ymmärrettävä tehtävänannon ja tehtävän perusteella kirjoittaa annetuista vaihtoehdoista oikea vastaus.

Taulukosta 5 selviää, että kirjoittamaan pyytävä verbi esiintyy *SMI*:n tehtävänannoissa yhteensä 150 kertaa. Kirjoittamaan pyytävä verbi esiintyy siis valtaosassa, 46 prosentissa, tehtävänannoista. Tehtävänantojen verbejä tarkastelemalla *SMI*:ssä painottuu siis kirjoittaminen. Toiseksi eniten tehtävänannoissa esiintyy verbi *kuuntele*. Kuuntelemaan pyytävä verbi esiintyy tehtävänannoissa yhteensä 42 kertaa. Kuuntelemaan pyytävät verbit muodostavat siis 13 prosenttia kaikista toimintaa ohjaavista verbeistä. Jonkinlaiseen puhetoimintoon ohjaavat verbit *kysy* (23 esiintymää), *kerro* (17 esiintymää), *sano* (3 esiintymää) ja *puhu* (1 esiintymä) muodostavat noin 14 prosenttia kaikista toimintaa ohjaavista verbeistä. Puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavat tehtävänannot nousevat siis *SMI*-oppikirjan tehtävänannoissa esille seuravana kirjoittamaan ohjaavien tehtävänantojen jälkeen. Kuitenkin ero kirjoittamaan ohjaavien tehtävänantojen määrän sekä puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavien tehtävänantojen määrien välillä on huomattava. Puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavat tehtävänannot muodostavat yhteensäkin vain noin 27 prosenttia kaikista tehtävänannoista.

Tehtävänantojen toimintaa ohjaavia verbejä tarkastelemalla ei kuitenkaan voi vielä tehdä päätelmiä siitä, millaiseen kielen käyttöön tai kielelliseen prosessointiin oppikirja ohjaa, millaiseen käsitykseen kielestä oppikirja nojaa tai mitä kielitaidon osa-aluetta tehtävässä edes harjoitellaan. Vaikka 46 prosentissa tehtävänannoista pyydetään kirjoittamaan, saatetaan itse tehtävissä kuitenkin harjoitella esimerkiksi puheen ymmärtämistä. Joissain tehtävissä toimintaa ohjaava verbi *kirjoita* ei siis välttämättä viittaa kirjoittamisen harjoitteluun, vaan ymmärtämisen osoittamiseen. Tehtävänannossa saatetaan pyytää kirjoittamaan vaikkapa yksittäinen sana, joka pitää päätellä kuullun perusteella. Esimerkiksi kappaleen kolme tehtävässä 12 tehtävänantona on *kuuntele ja kirjoita*. Tehtävässä kirjoittaminen liittyy kuitenkin vain vastauksen kirjaamiseen, ja todellisuudessa tehtävässä harjoitellaan puheenymmärtämistä. Kirjoitettava sana on vieläpä annettu valmiina.

Lisäksi oppikirjan tehtävänantojen verbit eivät kerro paljoakaan siitä, mitä tehtävissä ohjataan tekemään. Esimerkiksi tehtävänannosta *Kirjoita sanat* (7.11) ei selviä juurikaan, millaista kielellistä prosessointia tehtävässä vaaditaan. Tehtävänannosta voidaan päätellä, että tehtävässä vaaditaan kirjallista tuottamista, mutta tästä ei kuitenkaan voi vielä päätellä, vaaditaanko tuottamisessa esimerkiksi kontekstin ymmärtämistä vai voiko tehtävän tehdä tuottamalla joitakin muotoja kontekstista irrallaan. Tehtävänantojen verbien tarkastelusta käy kuitenkin ilmi oppikirjan painotus kirjoittamisen harjoitteluun.

5.1.3 Kontekstin huomioiminen tehtävässä

Oppikirjasta välittyvää kielikäsitystä voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, kuinka laajaa ymmärrystä kielestä ja kielen käytöstä tehtävien tekeminen edellyttää. Tämän näkökulman kautta päästään käsiksi siihen, hahmotetaanko kieli pienemmistä palasista koostuvana systeeminä vai nähdäänkö kieli käyttöpohjaisen käsityksen mukaisesti siten, että muotoa, merkitystä ja käyttöä ei voi erottaa toisistaan (ks. esim. Aalto ym. 2009: 407). Jos kieli nähdään pienemmistä palasista koostuvana formalistisena systeeminä, huomio on erityisesti yksittäisissä rakenteissa tai sanoissa ilman käyttöyhteyttä. Jos kieli puolestaan hahmotetaan käyttöpohjaisen käsityksen mukaisesti, korostuu muodon, merkityksen ja käytön erottamattomuus, jolloin tehtävässä on huomioitava käyttöyhteys.

Tehtävät voidaan jaotella siitä näkökulmasta, mitä tehtävistä pitää ymmärtää, jotta ne pystyy tekemään. Tehtävien jaottelu irrallisten asioiden ja laajemman kontekstin ymmärtämistä vaativiin tehtäviin ei kuitenkaan ole aina yksiselitteistä, ja jaottelu on toisinaan yksinkertaistavaa ja karkeaa. Kontekstin määrittelemisessä voi olla erilaisia asteita, ja esimerkiksi laajempaa kontekstin ymmärtämistä vaativat tehtävät voivat kuitenkin erota toisistaan. Huomioitava on myös, että karkea jaottelu irrallisten asioiden ymmärtämistä ja laajemman kontekstin ymmärtämistä vaativiin tehtäviin ei vastaa suoraan jaottelua formalistisiin ja funktionaalisiin tehtäviin.

Irrallisten asioiden ymmärtämistä vaativiksi tehtäviksi olen luokitellut sellaiset tehtävät, jotka pystyy tekemään keskittymällä vain yhteen tai muutamaaan sanaan (esimerkit 5 ja 6). Tällaisissa tehtävissä ei vaadita esimerkiksi lausetason kontekstin ymmärtämistä. Irrallisten asioiden ymmärtämistä vaativissa tehtävissä olennaista on kielitieto, ei niinkään kyky käyttää kieltä. Tällaisissa tehtävissä ei vaadita yksittäistä sanaa tai muutamaaan yksittäistä sanaa laajemman kontekstin ymmärtämistä, vaan joidenkin olennaisten asioiden tunnistamista.

Irrallisia asioiden ymmärtämistä vaaditaan erityisesti mekaanisissa rakennetehtävissä ja lausumaan ohjaavissa tehtävissä. Esimerkissä 5 tehtävänä on valita vokaaliharmonian mukainen oikea vaihtoehto annetuista sijapääätteistä. Kappaleessa ei kuitenkaan harjoitella paikallissijojen käyttöä vaan vokaaliharmoniaa.

(5) Harjoitus 3. Vokaaliharmonia.

B. Tuleeko -lla vai -llä?

1. bussilla

2. juna-_____

3. pyörä-_____

--

(2.3A)

Esimerkissä 5 riittää yksittäisten rakenneseikkojen ymmärtäminen. Tehtävässä olennaista on tietää vokaaliharmoniaa koskevat säännöt ja tunnistaa niiden käyttöön vaikuttavat tekijät. Keskeistä on hyvin mekaaninen tietyn muodon tekeminen kontekstista irrallaan. Esimerkin 5 tehtävän pystyy kuitenkin tekemään ymmärtämättä sanojen merkityksiä. Tehtävässä tulee siis tunnistaa, onko sanassa käytetty etu- vai takavokaaleja, ja valita annetuista vaihtoehdoista joko etu- tai takavokaalinen sijapäätte.

Esimerkissä 6 tehtävänä on muuntaa suluissa annettu verbi kontekstiin sopivaan muotoon. Suluissa annettu sana tulee siis taivuttaa oikeaan persoonaan.

- (6) Harjoitus 20. Kirjoita verbit. Muista myös k-p-t-vaihtelu verbityypissä 1.
Minä olen Erkki. Olen töissä toimistossa. Tänään minulle ei ole kiire. Minä 1. *tulen* (TULLA) töihin kello 9. Minä 2. _____ (AVATA, NEG.) tietokonetta heti vaan 3. _____ (MENNÄ) ensin kahviautomaatille. – –
(5.20)

Vaikka esimerkin 6 tehtävässä tulee kiinnittää huomiota kontekstiin, pystyy tehtävän kuitenkin tekemään kiinnittämällä huomiota vain yksittäisiin asioihin. Tehtävässä riittää, että tunnistaa tekstistä sen persoonapronominin, jonka mukaan verbi taivutetaan. Persoonapronominin tai muun yksittäisen seikan huomioiminen tehtävässä ei siis vielä ole laajemman kontekstin huomioimista.

Esimerkissä 7 puolestaan tehtävänä on lausua annetut sanat ja lauseet. Tehtävässä ohjeistetaan alleviivauksella kiinnittämään huomiota erityisesti sanapainoon, siihen, että paino on sanan ensimmäisellä tavulla.

- (7) Harjoitus 2.
- Ääntäminen: sanapaino. Katso sivu 9.
1. Helsinki Olga asuu Helsingissä, Suomessa.
2. portugali, englantia Pedro puhuu portugalia, englantia ja vähän suomea.
- —
- (3.2)

Esimerkin 7 tehtävän tekeminen vaatii vain irrallisten asioiden ymmärtämistä, eikä tehtävässä välttämättä vaadita edes sanojen merkityksen ymmärtämistä.

Laajemmalla kontekstilla puolestaan tarkoitetaan tehtäviä, joissa pelkän yksittäisen sanan tai muutaman yksittäisen sanan tarkastelu ei riitä, vaan on otettava huomioon yksittäisiä sanoja laajempi konteksti, kuten kokonainen virke tai useamman virkkeen kokonaisuus (esimerkit 8 ja 9). Tällai-

sisä tehtävissä tarvitaan sekä tietoa kielestä että yhtä tai muutamaan sanaa laajemman kontekstin ymmärtämistä sekä ymmärrystä kielen käytöstä kontekstissaan.

Esimerkissä 8 tehtävänä on keksiä tekstistä puuttuvat sanat ja täydentää sanat oikeassa muodossa. Tehtävässä ei ole annettuna täydennettäviä sanoja.

(8) Harjoitus 20. Mikä sana sopii?

On loma. Laura ja minä 1. matkustamme Tallinnaan. Me menemme Helsingistä 2. _____ Tallinnaan. Siellä me 3. _____ hotellissa ja syömme _____. --

(7.20)

Esimerkissä 8 täydennettävät sanat pitää päätellä kontekstista. Tehtävää ei siis pysty tekemään kiinnittämällä huomiota vain yksittäisiin sanoihin. Tehtävän teksti pitää ymmärtää merkityksellisenä kokonaisuutenaan siten, että puuttuva sana palvelee merkityksen tuottamista. Tehtävässä harjoitellaan sekä sanastoa että rakenneseikkoja.

Esimerkissä 9 tehtävänä on kuunnella äänite ja vastata kysymyksiin. Tehtävän äänite sisältää muutakin puhetta kuin sen, mikä äänitteestä pitää poimia.

(9) Harjoitus 6. Kuuntele ja vastaa kysymyksiin.

1. Miksi Ulla menee mummulle?
2. Menevätkö mummo ja Ulla ulos?
3. Millä Ulla menee kauppaan?

--

(7.6)

Esimerkissä 9 ei siis riitä yksittäisten sanojen poimiminen äänitteestä, vaan puhetta tulee ymmärtää yksittäisiä sanoja laajemmin. Lisäksi tehtävässä tulee ymmärtää annetut kysymykset, ja vastaus pitää tuottaa itse kirjallisesti.

SMI-oppikirjan tehtävien jakautumisen irrallisten asioiden ja laajemman kontekstin ymmärtämiseen näkee taulukosta 6.

Taulukko 6. Tehtävien jakautuminen irrallisten asioiden ja laajemman kontekstin ymmärtämiseen.

Irrallisia asioita	Laajempi konteksti
99	167

Suurimmassa osassa⁵, noin 63 prosentissa, *SM1*-oppikirjan tehtävistä vaaditaan laajemman kontekstin ymmärtämistä. Laajemman kontekstin ymmärtämistä vaativien tehtävien taustalla voidaan tulkitella näkemys, jonka mukaan muotoa, merkitystä ja käyttöä ei voi erottaa toisistaan. Irrallisten asioiden ymmärtämistä puolestaan vaaditaan noin 27 prosentissa *SM1*-oppikirjan tehtävistä. Tehtävistä, joissa edellytetään vain irrallisten asioiden ymmärtämistä, välittyy kuva kielestä pienemmistä yksiköistä koostuvana systeeminä.

Tehtävien jaottelu irrallisten asioiden tai laajemman kontekstin ymmärtämistä vaativiin tehtäviin ei kuitenkaan kerro suoraan siitä, millaiseen käsitykseen kielestä tehtävät nojaavat. Vaatimus laajemman kontekstin ymmärtämisestä ei tarkoita, että tehtävät ovat funktionaalisia. Laajemman kontekstin ymmärtämisen vaatimus ei tarkoita esimerkiksi suoraan sitä, että kieli nähtäisiin viestinnän välineenä ja sosiaalisen toiminnan tuloksena. Esimerkiksi yksittäisten tiettyjen sanojen keksiminen laajemman kontekstin pohjalta ei välitä kuvaa kovinkaan funktionaalisesta kielikäsitteestä (esimerkki 8). Esimerkissä 8 olennaista on joidenkin tiettyjen sanojen tuottaminen ympäröivän kontekstin perusteella. Lisäksi tehtävässä korostuu myös sopivien muotojen tuottaminen. Joidenkin tiettyjen yksittäisten sanojen keksiminen ei välitä siis kuvaa kielestä viestinnän välineenä.

Vaikka irrallisten asioiden ymmärtämistä vaativat tehtävät vaikuttavat hyvinkin rakennekeskeisiltä, mekaanisilta ja formalistisilta tehtäviltä, voi yksittäisillä tehtävillä kuitenkin olla kommunikatiivisen kehittämiseen tähtäviä tavoitteita. Esimerkiksi tehtävissä, joissa ohjeistetaan lausumaan, ja joissa siis vaaditaan vain irrallisten asioiden ymmärtämistä, voidaan lopulta katsoa olevan kommunikaatiokyvyn harjoitteluun tähtäävä tehtävä (ks. lisää luku 5.3). Pelkästään sen perusteella, kuinka laajaa kontekstin ymmärrystä tehtävissä vaaditaan, ei siis voi vielä tehdä kovinkaan luotettavia päätelmiä tehtävien taustalla vaikuttavasta kielikäsitteestä.

5.2 Rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavat tehtävät

SM1-oppikirjassa yleisimpiä tehtäviä ovat rakenteiden ja sanaston harjoitteluun ohjaavat tehtävät. Rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjeistetaan yhteensä 159 tehtävässä, eli noin 59 prosentissa aineiston tehtävistä. Rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavia tehtäviä ovat *muunna*-tehtävät, *kirjoita*-tehtävät, *täydennä*-tehtävät, *valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävät, *tunnista ja kirjoita sanat* -tehtävät sekä *nimeä kielioppikategoria* -tehtävät.

Rakenteita ja sanastoa harjoitellaan toki myös esimerkiksi puhumaan, kuuntelemaan ja lukemaan ohjaavissa tehtävissä, mutta puhumaan, kuuntelemaan ja lukemaan ohjaavat tehtävät olen

⁵ Tehtävien lukumäärä voi poiketa aiemmin ilmoittamastani tehtävien lukumäärästä, koska jossakin tehtävänannossa saatetaan ohjeistaa tekemään useampaa asiaa.

luokitellut omiksi tehtävätyypeikseen, koska ne ohjaavat erilaiseen kielen prosessointiin kuin pelkästään rakenteiden ja sanaston harjoitteluun tähtäävät tehtävät. Tässä luvussa esittelemäni rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavat tehtävät ohjataan tekemään kirjallisesti, eikä niihin liity esimerkiksi kuuntelemista tai puhumista. Joissakin rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavissa tehtävissä ohjataan lukemaan, mutta lukeminen liittyy joihinkin yksittäisten sanojen tai rakenteiden tuottamiseen, ei varsinaisesti luetun ymmärtämiseen. Käsittelen rakenne- ja sanastotehtäviä samassa luvussa siitä syystä, että joissakin aineistoni tehtävissä rakenteet ja sanasto kytkeytyvät toisiinsa niin, että niitä ei voi erottaa toisistaan.

5.2.1 Muunna-tehtävät

SM1-oppikirjan tehtävistä yleisin tehtävätyyppi on muunnostehtävä, jossa keskitytään yksittäisten sananmuotojen tuottamiseen. Muuntamaan ohjaavia tehtäviä on oppikirjassa yhteensä 74, ja nämä tehtävät muodostavat kaikista oppikirjan tehtävistä noin 27 prosenttia. Tehtäviä, joissa ohjataan muuntamaan annettuja sanoja tai lauseita on kahdenlaisia: tehtäviä, joissa ohjataan muuntamaan *sopivaan muotoon*, ja tehtäviä, joissa ohjataan muuntamaan *pyydettyyn muotoon*.

Tehtävissä, joissa oppijaa ohjataan muuntamaan sanat *sopivaan muotoon*, on yksittäisiä lauseita tai teksti, joista puuttuu sanoja. Puuttuvat sanat on annettu suluissa perusmuodossa, ja oppijan tehtävänä on muuntaa sanat kontekstiin sopivaan muotoon (esimerkki 10). Näissä tehtävissä ei siis ole annettuna muotoa, johon sana pitää muuntaa, vaan sopiva muoto pitää päätellä kontekstista. Esimerkissä 10 tehtävänä on taivuttaa suluissa olevat verbit oikeaan persoonamuotoon.

- (10) Harjoitus 20. Kirjoita verbit. Muista myös k-p-t-vaihtelu verbityypissä 1.
Minä olen Erkki. Olen töissä toimistossa. Tänään minulla ei ole kiire. Minä 1. *tulen* (TULLA) töihin kello 9. Minä 2. _____ (AVATA, NEG.) tietokonetta heti vaan 3. _____ (MENNÄ) ensin kahviautomaatille. – –
(5.20)

Esimerissä 10 olennaista on tunnistaa se persoonapronomini, jonka mukaan suluissa oleva verbi taivutetaan. Tehtävässä vaaditaan ensisijaisesti kielipillistä tietoutta, tietoa rakenteen muodostamisesta, mutta myös reseptiivistä luetun ymmärtämistä.

Tehtävissä, joissa pyydetään muuntamaan sanat *pyydettyyn muotoon*, on annettuna muunnettava sana ja muoto, johon sanat pitää muuntaa (esimerkki 11). Esimerkissä 11 ohjataan muuntamaan annetut sanat illatiiviin.

(11) Harjoitus 20. Kirjoita illatiivi (mihin).

1. pankki *pankkiin*

2. auto _____

3. tee _____

4. Lontoo _____

--

(6.20)

Esimerkissä 11 oppijan tulee siis käyttää tietoaan illatiivin muodostamisen säännöistä. Tehtävässä on tunnistettava annetusta sanasta ne seikat, jotka vaikuttavat illatiivin päätevariantin valintaan. Esimerkin 11 kohdassa kaksi tulee ymmärtää, että sana loppuu yhteen vokaaliin, joten illatiivin pääte on oppikirjan mukaan *Vn*. Kohdassa kolme tulee tunnistaa, että sana on lyhyt ja se loppuu kahteen vokaaliin, joten illatiivin pääte on *hVn*. Neljännessä kohdassa tulee havaita, että sana on pitkä ja se loppuu kahteen samaan vokaaliin, joten oppikirjan mukaan on käytettävä illatiivin päätevarianttia *seen*.

Muunna-tehtävissä korostuu erityisesti muotojen tuottaminen. Toisaalta *muuna sanat sopivaan muotoon* -tehtävissä pelkkä muodon tekeminen ei kuitenkaan riitä, vaan muodon tekemisessä tulee ottaa huomioon myös konteksti. Tehtävissä saatetaan edellyttää laajemman kontekstin ymmärtämistä tai vain yksittäisten asioiden poimimista kontekstista. Tehtävissä ei kuitenkaan tarvitse ymmärtää koko tekstiä, vaan riittää, että osaa poimia tekstistä muunnettavan sanan muodostamisen kannalta olennaiset asiat. Kontekstin huomioiminen voi olla vain esimerkiksi yksittäisten sanojen poimimista. Luetun ymmärtäminen voi siis olla vain näennäistä, ja tehtävän tekemiseen voi riittää vain yksittäisen sanan tunnistaminen sanahahmona. *Muunna sanat pyydettyyn muotoon* -tehtävissä olennaista on pystyä taivuttamaan annetut sanat kielipillisesti oikeaan muotoon, eikä tehtävissä tarvitse huomioida kontekstia, vaan sanat toimivat itsenäisinä yksikköinä. *Muunna sanat pyydettyyn muotoon* -tehtävissä ei myöskään vaadita sanojen ymmärtämistä, vaan olennaista on hahmottaa sanat yksikköinä, joiden muodon määräävät kielipilliset säännöt. *Muunna sanat pyydettyyn muotoon* -tehtävissä olennaista on siis oikean muodon tuottaminen, ei varsinaisesti merkityksen välittyminen kontekstissaan.

Muunna-tehtävät ohjaavat hyvin mekaaniseen kielen prosessointiin, eikä tehtävissä ohjata tuottamaan itsenäisesti sisältöjä tai omia ajatuksia, minkä vuoksi tehtävien taustalta voidaan tulkita formalistinen kielikäsitys. Erityisesti se, että muuntamisen lähtökohtana on perusmuoto, on Aallon ym. (2009: 415) mukaan ongelmallista, koska aidossa vuorovaikutustilanteessa olennaista on hahmottaa taivutusmuotoja, jotka voi joutua mielessään jäsentämään perusmuodoiksi, eikä lähtökohtana oleva perusmuoto siis vastaa todellisten vuorovaikutustilanteiden kielen prosessointia. Kuitenkin

formalistisuus–funktionaalisuus-akselilla *muunna pyydettyyn muotoon* -tehtävien voidaan katsoa sijoittuvan jonkin verran *muunna sopivaan muotoon* -tehtäviä formalistisempaan suuntaan, koska *muunna pyydettyyn muotoon* -tehtävissä ei ympäröivällä kontekstilla ole tehtävän tekemisen kannalta merkitystä, eikä sanojen merkitystä välttämättä tarvitse ymmärtää.

5.2.2 Kirjoita-tehtävät

Oikeastaan hyvinkin monessa aineistoni eri tehtävätyypissä ohjataan kirjoittamaan. Tehtävissä, joissa ohjeistetaan kirjoittamaan jotakin luetun tai kuullun perusteella, fokus on kuitenkin kuullussa tai luetussa, ja kirjoittaminen liittyy pääasiassa ymmärtämisen osoittamiseen. Myös suurimmassa osassa rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavissa tehtävissä ohjeistetaan kirjoittamaan, mutta *kirjoita*-tehtäviksi olen luokitellut sellaiset tehtävät, joissa tulee kirjoittaa yhtä tai muutamaan yksittäistä sanaa laajempi tuotos erona tehtävistä, joissa tulee tuottaa yksittäisiä sanoja. *Kirjoita*-tehtävissä ohjeistetaan siis kirjoittamaan lauseita tai yhtenäinen teksti. Tällaisia *kirjoita*-tehtäviä on oppikirjassa yhteensä 35, ja tehtävät muodostavat kaikista *SM1*-oppikirjan tehtävistä noin 13 prosenttia. Kirjoittamaan ohjaavista tehtävistä suurin osa, yhteensä 28 tehtävää, on tehtäviä, joissa ohjeistetaan kirjoittamaan lauseita, ja seitsemässä tehtävässä ohjeistetaan kirjoittamaan teksti.

Tehtävät, joissa ohjataan kirjoittamaan lauseita, muodostavat melko hajanaisen luokan. *Kirjoita lauseita* -tehtävissä annetaan aina joitakin kirjoittamista ohjaavia elementtejä. Tehtävissä voi olla annettuna esimerkiksi sana tai sanat, joita pitää käyttää lauseessa tai tekstissä, kuva, josta pitää kirjoittaa lauseita tai teksti, vastaus, johon pitää kirjoittaa kysymys, tai kysymys, johon pitää kirjoittaa vastaus. Tehtävissä voidaan antaa myös muoto, jota lauseessa pitää käyttää. *Kirjoita lauseita* -tehtävät voidaan kuitenkin jakaa tehtäviin sen perusteella, onko niihin ajateltu jokin oikea vastaus vai saako tehtävään keksiä itse haluamansa vastauksen.

Esimerkissä 12 tehtävänä on kirjoittaa annettuun vastaukseen sopiva kysymys.

(12) Harjoitus 22. Kirjoita kysymys.

1. *Mitä kieltä sinä puhut?*

– Puhun islantia, tanskaa ja englantia.

2. _____

– Asumme Oulussa, Suomessa.

3. _____

– Olen kotoisin Genevestä, Sveitsistä.

--

(2.22)

Esimerkissä 12 olennaista on ymmärtää annettu vastaus merkityksen kannalta, ja annetun vastauksen pohjalta tehtävässä tulee keksiä vastaukseen sopiva kysymys. Fokus ei ole muotojen tuottami-

sessä, vaan fraasien tunnistamisessa ja tuottamisessa. Tehtävässä on olennaista ymmärtää yksittäisiä sanoja laajemman kokonaisuuden muodostamia merkityksiä, eli vastauksen ja kysymyksen yhteys.

Myös tehtävät, joissa ohjeistetaan kirjoittamaan lauseita kuvasta, voidaan luokitella tehtäviksi, joihin on ajateltu jokin oikea vastaus. Toki kuvasta voi kirjoittaa lukuisia erilaisia lauseita, mutta jos kuvassa esimerkiksi kirja on pöydällä, on tehtävänannon vastaista kirjoittaa, että kirja on pöydän alla. Lisäksi vaikka kuva toimii melko väljänä kirjoittamista ohjaavana kehyksenä tehtävässä ja oppijalla on mahdollisuus tuottaa itselleen merkityksellisiä ilmaisuja, on oletettavaa, että alkeistavalla tuotetaan sellaisia ilmaisuja, joita oppikirjassa on jo harjoiteltu.

SMI-oppikirjassa on myös tehtäviä, joissa tulee tuottaa jokin ajateltu oikea vastaus ja joissa fokus on erityisesti kieliopillisissa muodoissa. Esimerkissä 13 ohjeistetaan kirjoittamaan lause annetuista sanoista.

- (13) Harjoitus 17. Tee lause.
1. tyttö – kirjoittaa – kirje – isoäiti
Tyttö kirjoittaa kirjeen isoäidille.
 2. isoäiti – vastata – kirje
-
-
- (9.17)

Esimerkissä 13 on olennaista sanojen taivuttaminen siten, että sanat muodostavat muodoltaan oikeakielisen lauseen. Tehtävässä tulee ymmärtää ensin sanojen merkitys toisistaan irrallaan ja sitten, millaisen merkityksellisen lauseen sanat voivat yhdessä muodostaa. Tehtävässä keskiössä on muotojen tuottaminen.

Tehtävät, joihin ei ole ajateltu jotakin yhtä oikeaa vastausta, ohjeistavat itsenäisempään kielelliseen tuottamiseen kuin tehtävät, joihin on ajateltu jokin oikea vastaus. Tehtävissä ei siis tarvitse pyrkiä tuottamaan sellaisia virkkeitä, joita esimerkiksi oppikirjan tekijät ovat ajatelleet. Esimerkissä 14 tehtävänä on muodostaa lauseita, joissa täytyy käyttää annettuja sanoja ja annettua muotoa.

- (14) Harjoitus 22. Verbi + partitiivi. Kirjoita lause.
1. soittaa *Minun ystävä soittaa orkesterissa selloa.*
 2. opiskella _____
-
-
- (5.22)

Esimerkissä 14 harjoitellaan partitiivia vaativien verbien käyttöä lauseessa. Partitiivin muodostamista ja käyttöä on käsitelty jo aiemmassa kappaleessa, joten tehtävässä fokus on partitiivia vaativien verbien opettelemisessa. Tehtävässä oppijan pitää ymmärtää annettu sana, keksiä lause, jossa sanaa käyttää, ja huomata, että verbi vaatii objektin partitiiviin. Oppija saa itse keksiä lauseen muun kontekstin, ja voi siis tuottaa itselleen merkityksellisiä lauseita.

Itsenäiseen kielen tuottamiseen ohjaavat myös tehtävät, joissa ohjeistetaan kirjoittamaan teksti. *Kirjoita teksti* -tehtävissä on annettuna kuva tai aihe, josta pitää kirjoittaa, tai sanoja, joita tekstissä pitää käyttää. Esimerkissä 15 ohjataan kirjoittamaan teksti omasta kodista.

(15) Harjoitus 13. Kirjoita teksti *Minun koti*.

(6.13)

Esimerkki 15 liittyy kappaleeseen, jossa harjoitellaan muun muassa asumiseen liittyvää sanastoa, paikallissijoja ja *huoneessa on* -lauseen käyttöä. Esimerkissä 15 ohjataan siis kirjoittamaan kuvaileva teksti omasta kodista. Tehtävässä ohjeistetaan käyttämään kappaleessa käsiteltyä sanastoa ja rakenneasioita. Tehtävässä oletettavasti odotetaan, että oppija kertoo esimerkiksi, millaisia huonekaluja hänen kotonaan on ja missä huonekalut sijaitsevat.

Kirjoita teksti -tehtävissä oppija saa tiettyjen ohjeiden puitteissa kirjoittaa tekstin, jossa voi kirjoittaa itselleen merkityksellisistä asioista. Kuitenkin joidenkin *kirjoita teksti* -tehtävin aiheet ovat sellaisia, joista ei juurikaan arkielämässä tarvitse kirjoittaa. Esimerkiksi kappaleen seitsemän tehtävässä 21 (esimerkki 16) ohjeistetaan kirjoittamaan teksti siitä, mitä ihmiset eivät tee lomamatkalla, ja kappaleen kahdeksan tehtävässä 11 (esimerkki 17) ohjeistetaan kirjoittamaan, mitä syö aamulla. Tällaisille teksteille on hankala keksiä käyttöä tosielämässä. *SMI*-oppikirjassa ei juurikaan ohjeisteta kirjoittamaan tekstejä, joita voisi käyttää sellaisenaan arkielämässä.

(16) Harjoitus 21. [Esimerkkiteksti] Mitä ihmiset eivät tee lomamatkalla? Kirjoita!

(7.21)

(17) Harjoitus 11. — Mitä sinä syöt aamulla?

(8.11)

SMI-oppikirjassa on kuitenkin yksi tehtävä, jolla voisi kuvitella olevan hyötyä oppijan arkielämässä (esimerkki 18). Esimerkissä ohjeistetaan kirjoittamaan ihmisestä teksti.

(18) Harjoitus 17. Etsi sanomalehdestä ihmisen kuva ja kirjoita teksti.

- Kuka hän on?

- Minkänäköinen hän on?
 - Millainen perhe hänellä on?
 - Minkämaalainen hän on?
 - Onko hän naimisissa?
 - Onko hän töissä?
 - Missä hän asuu?
- (4.17)

Esimerkissä 18 tehtävänä on kirjoittaa kuvaileva teksti kuvasta, jossa on ihminen. Tämänkaltaisella tekstillä voisi nähdä olevan käyttöä myös arkielämässä, koska oppija todennäköisesti kohtaa tilanteita, joissa joutuu kirjoittamaan itsestään. Tosin esimerkin 18 tehtävässä ei kirjoiteta itsestä, vaan luodaan fiktiivinen teksti kuvan perusteella.

Kirjoita-tehtävien kielikäsityksen tarkastelu ei ole yksiselitteistä, koska tehtävät muodostavat kovin hajanaisen luokan. Sellaisissa *kirjoita lauseita* -tehtävissä, joissa on ajateltuna jokin oikea vastaus, ei juuri jätetä tilaa itsenäiselle tuottamiselle. Tehtävissä edellytetään siis ulkoa opittujen fraasien toistamista tai muodoltaan oikeakielisten lauseiden tuottamista annetuista sanoista. Tehtävistä, joissa korostetaan tiettyjen muotojen tuottamista, ei lauseiden toimimista merkityksellisinä kokonaisuuksina, voidaan tulkita formalistinen käsitys kielestä. Osassa sellaisissa *kirjoita lauseita* -tehtävissä, joissa on ajateltuna jokin oikea vastaus, harjoitellaan kuitenkin merkityksellisten kokonaisuuksien tuottamista kontekstissaan, eli tehtävissä korostetaan kielen käytön näkökulmaa. Tällaisten fraasimaisten kokonaisuuksien oppimiseen ohjaavissa tehtävissä olennaista ei ole sääntöjen ja muotojen analysointi vaan kielen käyttö, joten tehtävien taustalta voidaan tulkita jossain määrin funktionaaliseen suuntaan sijoittuva kielikäsitys.

Sellaisissa *kirjoita lauseita* -tehtävissä, joihin ei ole ajateltu oikeaa vastausta, puolestaan ohjataan itsenäiseen kielen tuottamiseen, ei ulkoa opittujen fraasien toistamiseen. Tällaisissa *kirjoita lauseita* -tehtävissä voi kuitenkin korostua joidenkin tiettyjen rakenteiden ja/tai tietyn sanaston tuottaminen. Toisaalta rakenteita ei kuitenkaan tuoteta mekaanisesti kontekstista irrallaan, vaan osana merkityksellisiä kokonaisuuksia. Lisäksi tehtävissä olennaista ei ole muotojen analysointi, joten tehtävistä voidaan tulkita jossain määrin funktionaalinen kielikäsitys. *Kirjoita teksti* -tehtävissä oppija saa kirjoittaa itselleen merkityksellisistä asioista, mutta annetut ohjeet eivät ohjaa tuottamaan tekstejä, joita arkielämässä tarvitsee, joten tehtävistä ei voida tulkita selkeästi funktionaalista kielikäsitystä.

5.2.3 Täydennä-tehtävät

SM1-oppikirjassa esiintyy yhteensä 23 täydentämään ohjaavaa tehtävää. Täydennä tehtävät muodostavat kuitenkin melko hajanaisen luokan. *Täydennä*-tehtävät voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

- tehtäviin, joissa pitää täydentää sopivalla sanalla sopivassa muodossa ja täydennettävä sana on valittava annetuista sanoista tai keksittävä annetun kategorian perusteella (esimerkki 19)
- tehtäviin, joissa pitää täydentää sopivalla sanalla annetuista sanoista ja täydennettävä sana on valmiiksi sopivassa muodossa (esimerkki 20)
- tehtäviin, joissa pitää täydentää sopivalla sanalla sopivassa muodossa ja täydennettävä sana tulee keksiä itse (esimerkki 21).

Täydennä-tehtävät eroavat siis *muunna*-tehtävistä siten, että *muunna*-tehtävissä muunnettavat sanat on annettu valmiina, kun taas *täydennä*-tehtävissä kirjoitettava sana täytyy keksiä itse tai valita annetuista sanoista.

Esimerkissä 19 ohjataan valitsemaan kuhunkin lauseeseen sopiva sana annettujen sanojen joukosta ja muuntamaan sana kontekstiin sopivaan muotoon.

(19) Harjoitus 29. Valitse sana ja kirjoita se lauseeseen. Yksikkö vai monikko?

1. Päiväkodissa *lapset* leikkivät ja laulavat

2. _____ nukkuvat paljon.

3. _____ soi.

4. _____ ovat uunissa

--

[Laatikossa sanat sauna, bussi, ovikello, pizza, Laura, vauva, lapsi, opettaja, Mäkelä.]

(6.29)

Esimerkissä 19 tulee siis ymmärtää, mikä sana lauseeseen sopii ja tuleeko sana verbin mukaan monikkoon vai yksikköön. Tehtävässä tulee ymmärtää sekä lauseen että sanojen merkitys ja päätellä valitun sanan numeruskongruenssi kunkin kohdan verbistä. Lisäksi tehtävässä tulee huomata, että kuhunkin kohtaan on ajateltu yksi oikea vastaus. Oppijan tulee siis huomioida jokaisen lauseen kohdalla koko tehtävä kokonaisuudessaan, jotta kaikki lauseet ovat merkitykseltään järkeviä. Tehtävässä olisi mahdollista tuottaa muodoltaan mahdollisia lauseita, kuten vaikkapa kohtaan kaksi *pizzat nukkuvat paljon*, mutta tehtävässä on otettava huomioon myös merkitys. Toisaalta esimerkiksi *opettajat nukkuvat paljon* olisi sekä muodoltaan että merkitykseltään täysin mahdollinen kohtaan kaksi, mutta tehtävässä oppikirjantekijät eivät ole tarkoittaneet kohtaan kaksi sanaa *opettaja* vaan *vauva*. Tällaisissa tehtävissä olennaista on huomioida koko tehtävä jokaista kohtaa tehdessä.

Esimerkissä 20 tulee valita annetuista sanoista kuhunkin virkkeeseen sopiva sana. Tehtävässä olennaista on ymmärtää alistuskonjunktoiden ja liitepartikkelin merkitys, jotta kukin virke olisi merkitykseltään järkevä.

(20) Harjoitus 23. Sivulause.

A. Valitse sopiva sana.

1. Mitä kello on, **kun** kurssi alkaa?

2. En tiedä, tulee _____ Pedro tänään kurssille.

3. Olga ei osta jäätelöä, _____ hän säästää rahaa.

--

[Laatikossa sanat mutta, koska, että, kun, jos, -ko/kö]

(9.23A)

Esimerkin 20 kaltaisissa tehtävissä sanoja ei tarvitse taivuttaa, eikä esimerkissä 20 niitä edes voisi-kaan, koska täydennettävät sanat ovat taipumattomia sanoja.

Esimerkissä 21 puolestaan tehtävänä on täydentää sopivalla sanalla sopivassa muodossa, ja täydennettävät sanat tulee keksiä itse.

(21) Harjoitus 20. Mikä sana sopii?

On loma. Laura ja minä 1. matkustamme Tallinnaan. Me menemme Helsingistä 2. _____ Tallinnaan.

Siellä me 3. _____ hotellissa ja syömme _____. --

(7.20)

Tehtävässä oppijan tulee lukea tehtävän tekstiä ja päätellä, mikä sana kontekstiin sopii. Esimerkissä 21 kohtaan kaksi oikea vastaus on *laivalla*, vaikka kohtaan olisi myös muita vaihtoehtoja. Tällaiset *täydennä*-tehtävät ovat kuitenkin huomattavasti harvinaisempia aineistossa. Tehtävät, joissa täydennettävä sana tulee keksiä itse, ovat kognitiivisesti huomattavasti kuormittavampia kuin tehtävät, joissa täydennettävä sana tulee valita annetuista sanoista tai keksiä annetun kategorian perusteella.

Täydennä-tehtävissä olennaista on ymmärtää, mikä sana lauseeseen sopii, ja tarvittaessa taivuttaa se sopivaan muotoon. Tehtävissä korostuu sanojen ja virkkeiden merkityksen ymmärtäminen, mutta myös kielipölyisesti oikeiden muotojen tuottaminen. Täydentämään ohjaavissa tehtävissä harjoitellaan siis luetun ymmärtämistä, sanastoa sekä rakenteita. Tehtävissä, joissa täydennettävät sanat tulee keksiä itse, luetunymmärtämisen taidot korotuvat erityisesti. Tehtävät käsittelevät kuitenkin kappaleen sanastoa, joten apua puuttuvien sanojen keksimiseen saa kappaleen sanastosta. *Täydennä*-tehtävissä konteksti saa suuremman merkityksen kuin *muunna*-tehtävissä, sillä *täydennä*-tehtävissä olennaista on keksiä tai valita kontekstiin sopiva sana ja täydentää sana sopivassa muodossa. *Muunna*-tehtävissä muunnettava sana on annettu, eikä sanan sopivuutta kontekstiin tarvitse pohtia. (Ks. *muunna*-tehtävät luku 5.2.1.) *Täydennä*-tehtävissä jokaiseen tehtävään on ajateltuna yksi oikea vastaus, joten tehtävissä olennaista on yhden oikean vastauksen keksiminen. Yhden oikean vastauksen vaatimus jättää kuitenkin huomioimatta kielen moninaisuuden ja ohjaa pikemmin-

kin eräänlaisen arvoituksen ratkaisemiseen. Jos tehtävässä on tarkoitus keksiä oppikirjantekijöiden ajattelemat oikeat vastaukset, vaikka vastauksia voisi olla erilaisia, voidaan tehtävistä tulkita jossain määrin formalistinen näkemys kielestä. *Täydennä*-tehtävien voidaan siis katsoa sijoittuvan formalistisuus–funktionaalisuus-akselilla lähemmäksi formalistista ääripäätä kuin funktionaalista.

5.2.4 Valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä -tehtävät

SM1-oppikirjassa on 18 rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavaa tehtävää, joissa ohjeistetaan valitsemaan annetuista vaihtoehtoista oikea vaihtoehto tai yhdistämään annettuja vaihtoehtoja. Omiksi tehtävätyypeikseen olen luokitellut tehtävät, joissa ohjeistetaan valitsemaan oikea vaihtoehto tai yhdistämään vaihtoehtoja kuullun tai luetun perusteella, koska niissä keskeistä on kuunteleminen tai lukeminen, ja vaihtoehdon valitseminen tai yhdistäminen liittyy ymmärtämisen osoittamiseen (ks. luvut 5.4.2 ja 5.5.2). *Valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä harjoitellaan siis vain rakenneseikkoja ja/tai sanastoa, eikä niissä edellytetä lukemisen tai kuullun pohjalta vastaamista.

Valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä -tehtävissä ohjeistetaan siis joko rakenneseikkojen tunnistamiseen (esimerkit 22 ja 23) tai sanaston merkityksen tunnistamiseen (esimerkki 24). Esimerkissä 22 ohjataan valitsemaan vokaaliharmonian mukainen oikea vaihtoehto annetuista liitepartikkeleista. Esimerkissä 23 puolestaan ohjataan yhdistämään persoonapronomini persoonamuotoiseen verbiin.

(22) Harjoitus 3. Vokaaliharmonia.

B. Tuleeko *-lla* vai *-llä*?

1. bussilla

2. juna-_____

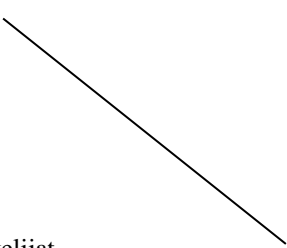
--

(2.3B)

(23) Harjoitus 14. Yhdistä persoona ja verbi.

A.

minä	asumme
sinä	itkee
Jussi	etsin
me	ovat
te	nauratte
opiskelijat	ostan
minä	laulat



(2.14A)

Esimerkissä 22 tulee tietää vokaaliharmoniaa koskevat säännöt ja tunnistaa niiden käyttöön vaikuttavat tekijät. Oppijan on siis tunnistettava sanojen vokaalit ja valittava sanaan sijapääätteestä sopiva etu- tai takavokaalinen variantti. Esimerkissä 23 tulee tunnistaa persoonapronomini ja verbin persoonapäite ja yhdistää persoonapronomini sopivaan persoonamuotoiseen verbiin.

Rakennetehtävissä, joissa pitää valita oikea vaihtoehto tai yhdistää asioita, keskitytään muotoihin, eikä tehtävissä välttämättä vaadita sanojen ymmärtämistä. Esimerkissä 22 ei tarvitse ymmärtää, mitä sanat tarkoittavat, vaan olennaista on kielipöydästä oikean vaihtoehdon tunnistaminen. Samoin esimerkissä 23 ei välttämättä tarvitse ymmärtää, mitä esimerkiksi *asumme*, *itkee* tai *etsin* tarkoittavat, kunhan pystyy yhdistämään persoonamuotoisen verbin oikeaan persoonaan.

Sanastoon liittyvissä *valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä olennaista on sanojen merkityksen tunnistaminen ja sen perusteella oikean vaihtoehdon valitseminen tai esimerkiksi kuvan ja sanan yhdistäminen. Esimerkissä 24 tehtävänä on yhdistää annetut lauseet sopivaan kuvaan. Tehtävänannon alla on neljä kuvaa, joihin lauseet pitää yhdistää.

(24) Harjoitus 9. Yhdistä kuva ja lauseet.

Sataa.	Aurinko paistaa.	Tuulee.	On ukkonen.	Sataa lunta.
On kuuma.	On huono ilma.	On selkeää.	On pakkasta.	On kylmä.
On kaunis ilma.	On viileä.			

(3.9)

Tehtävässä lauseet tulee vielä kirjoittaa sopivan kuvan alle, joten tehtävässä harjoitellaan myös kirjoittamista. Kirjoittaminen voi myös toimia muistamisen tukena.

Tehtävissä, joissa ohjataan valitsemaan oikea vaihtoehto tai yhdistämään, harjoitellaan erityisesti tunnistamaan asioita. Annetut vaihtoehdot toimivat toimintaa tukevinä tai ohjaavina elementteinä. Esimerkiksi esimerkissä 23 annetut vaihtoehdot voivat toimia tehtävässä tukena siten, että oppija ei välttämättä osaisi muodostaa itse verbeistä persoonamuotoja, mutta tunnistaa persoonamuotoisen verbin ja persoonapronominin ja osaa siten yhdistää nämä. Samoin esimerkissä 24 oppija ei välttämättä itse pystyisi tuottamaan kuvien säätilaa kuvailevia lauseita, mutta annetut virkkeet ohjaavat tunnistamista. Annetut lauseet ohjaavat kielellistä prosessointia myös siten, että lauseita ei välttämättä tarvitse ymmärtää kokonaan. Oppija ei esimerkiksi välttämättä ymmärrä *aurinko paistaa* -lauseen merkitystä, mutta yhdistettynä kuvaan, jossa on aurinko, hän voi ymmärtää merkityksen, jos esimerkiksi sana *aurinko* on oppijalle jo ennestään tuttu.

Valitse oikea vaihtoehto tai täydennä -tehtävissä olennaista on, että tehtävissä ei tarvitse itse tuottaa vastausta kirjallisesti, vaan tehtävissä tulee vain valita annetuista vaihtoehdoista tai yhdistää

annettuja asioita. Valmiiksi annettu materiaali keventää kognitiivista kuormitusta. Erityisesti sellaisissa *valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä, joissa ohjeistetaan rakenneseikkojen harjoitteluun, keskitytään muotoihin. Tehtävissä olennaista on oikean muodon tunnistaminen, ei esimerkiksi merkityksen tunnistaminen tai sanan käyttö kontekstissaan. Näin tehtävät johtavat melko mekaaniseen kielioppisääntöjen hyödyntämiseen, ja ovat siten melko formalistisia. Toisaalta yksinomaan sanaston harjoitteluun ohjaavissa *valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä kuitenkin korostuu enemmän sanojen tunnistaminen ja merkityksen yhdistäminen, eikä esimerkiksi sanojen tai lauseiden kirjoittaminen oikein. Kokkonen, Laakso ja Piikki (2008: 10) pitävätkin sanan tai muodon passiivista tunnistamista edellytyksenä käytölle. Kuitenkin sanaston harjoitteluun ohjaavissa *valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä olennaista on kieliopillisten muotojen ja sanojen merkityksen tunnistaminen, eikä käyttö kontekstissaan, joten tehtävistä, voidaan tulkita melko formalistinen näkemys kielestä.

5.2.5 Tunnista ja kirjoita sanat -tehtävät

Tunnista ja kirjoita sanat -tehtävät eivät ole kovinkaan frekventtejä *SM1*-oppikirjassa, tällaisia tehtäviä on yhteensä 5. *Tunnista ja kirjoita sanat* -tehtävissä on yleensä jokin kuva, josta sana pitää päätellä. Tehtävissä, joissa ohjataan tunnistamaan ja kirjoittamaan sana, voi olla esimerkiksi ristikko, johon sanat pitää kuvien perusteella keksiä ja kirjoittaa. *Tunnista ja kirjoita sanat* -tehtävissä olennaista on tunnistaa, yleensä kuvasta, se sana, joka pitää kirjoittaa.

Tehtävissä, joissa pitää tunnistaa tai keksiä sana ja kirjoittaa se, harjoitellaan sanastoa, ja tehtävän sanasto liittyy kappaleessa käsiteltävään sanastoon. Tällaiset tehtävät ovat hyvin perinteisiä sanaston harjoittelemisen tehtäviä. Olennaista on asioiden tunnistaminen, nimeäminen ja kirjoittaminen. *Tunnista sanat ja kirjoita* -tehtävissä ei kuitenkaan nouse esille sanojen käyttäminen lauseissa. Harjoiteltavia sanoja ei näin siis kytketä käyttöyhteyteensä, vaan harjoitellaan irrallisina ja yksittäisinä sanoina.

5.2.6 Nimeä kielioppikategoria -tehtävät

Tehtävät, joissa ohjataan nimeämään kielioppikategoria, ovat *SM1*-oppikirjassa melko harvinaisia. Tällaisia tehtäviä oppikirjassa on yhteensä neljä. *Nimeä kielioppikategoria* -tehtävissä tulee siis nimetä annetun sanan kielioppikategoria. Esimerkissä 25 tehtävänä on nimetä annetun verbin verbi-tyyppi.

(25) Harjoitus 10. Mikä verbityyppi?

1. katsoa 1
 2. siivota _____
 3. mennä _____
 - —
- (5.10)

Esimerkin 25 tehtävässä tulee, mitä verbityyppiä sana edustaa, eli ymmärtää, miten annetusta perusmuodosta muodostetaan taivutusvartalo. Tehtävässä ei edellytetä esimerkiksi sanan käyttöä kontekstissaan, eikä sanan taivuttamista, vaan vain sanan analysoimista. Tehtävässä ei välttämättä tarvitse edes ymmärtää sanojen merkityksiä.

Tehtävissä, joissa tulee nimetä kielioppikategoria, harjoitellaan kielellisten muotojen analysoimista. Kielellisten muotojen analysoiminen puolestaan on hyvin mekaanista kielellistä toimintaa ja varsin kaukana kielen viestinnällisestä tehtävästä. Kielioppikategorioiden nimeämiseen ohjaavien tehtävien taustalta voidaan tulkita hyvin formalistinen kielikäsitys. Tehtävissä kieli nähdään rakenteina ja sääntöinä, ja osatakseen kieltä oppijan tulee analysoida näitä kielen sääntöjä. Huomattavaa kuitenkin on, että kaikissa neljässä *nimeä kielioppikategoria* -tehtävässä ohjeistetaan nimeämään verbityyppi, ja tämä hyvin formalistista kielikäsitystä edustava tehtävätyyppi on siis *SMI*-oppikirjassa harvinainen.

5.3 Puhumaan ohjaavat tehtävät

SMI-oppikirjassa on yhteensä 57 tehtävää, joissa ohjataan puhumaan. Puhumaan ohjaavat tehtävät muodostavat aineistostani noin 21 prosenttia eli toiseksi suurimman osan rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavien tehtävien jälkeen. Puhumaan ohjaavia tehtäviä on *SMI*-oppikirjassa neljänlaisia: *kysy parilta*, *kerro parille*, *lausu* ja *keskustele parin kanssa*.

5.3.1 *Kysy parilta* -tehtävät

Tehtäviä, joissa ohjeistetaan kysymään parilta, on *SMI*-oppikirjassa yhteensä 23. *Kysy parilta* -tehtävät⁶ ovat siis *SMI*-oppikirjan yleisin puhumaan ohjaava tehtävätyyppi. Osassa *kysy parilta*

⁶ *Kysy parilta* -tehtäviksi olen luokitellut myös kaksi tehtävää, joissa ensin muodostetaan annetuista sanoista kysymyksiä kirjallisesti ja sitten kysytään nämä kysymykset parilta. Vaikka tällaiset tehtävät eivät edusta tyypillisiä *kysy parilta* -tehtäviä, olen luokitellut ne *kysy parilta* -tehtäviksi siksi, että niissä on ikään kuin jo valmiina itse kirjoitettu kysymys. Olen siis laskenut tällaiset tehtävät sekä *kirjoita lauseita* -tehtäviin että *kysy parilta* -tehtäviin, koska tehtävissä edellytetään kahdentyyppistä kielellistä prosessointia.

-tehtävissä kysyttävät kysymykset on annettu valmiina ja osassa on annettuna vain kysymyksen malli. En kuitenkaan tässä tutkimuksessa tee huomattavaa eroa tehtävien välille siinä, onko tehtävissä kysymykset annettu valmiina (esimerkki 26) vai onko niissä annettuna vain kysymyksen malli (esimerkki 27), koska kysymyksen malli on hyvin produktiivinen. Kysymyksen pystyy siis muodostamaan mallin mukaan vaihtamalla siihen vain 1–3 sanaa. Esimerkissä 27 tehtävänä on kysyä *onko sinulla* -kysymys, ja kysymyksessä vaihtuu siis vain se, mitä kysytään. Katson, että mallin avulla kysymään ohjaavat tehtävät eivät ohjaa merkittävästi erilaiseen kielen prosessointiin kuin tehtävät, joissa kysymykset on annettu valmiina. *Kysy parilta* -tehtävissä olennaista ei ole kysymyksen muodostaminen, vaan pikemminkin kysymysten toistamien fraaseina.

Kysy parilta -tehtävät olen kuitenkin jakanut kahteen ryhmään sen mukaan, millaisen vastauksen kysymykset vaativat ja millaiseen kielen prosessointiin vastauksen muodostaminen siis johtaa. *Kysy parilta* -tehtävissä voidaan ohjata joko vastaamaan vapaasti tai jonkin annetun materiaalin, kuten kuvan tai tekstin, pohjalta.

Tehtävissä, joissa ohjataan kysymään parilta ja joihin vastaus on vapaa, kysymykset liittyvät oppijan elämään tai hänen valitsemaansa rooliin (esimerkit 26 ja 27). Esimerkissä 26 ohjeistetaan kysymään parilta annetut kysymykset. Kysymykset ovat fraaseja, jotka koskevat oppijoiden omaa elämää. Parin tehtävänä on siis vastata omasta elämästään.

(26) Harjoitus 15. Kysy parilta.

1. Mikä sinun nimi on?
2. Miten se kirjoitetaan?
3. Mitä sinulle kuuluu?

--

(1.15)

Esimerkissä 27 tehtävänä on kysyä parilta mallin mukaan muodostettu kysymys, ja parin tehtävänä on vastata omasta elämästään tai keksiä itse mieleisensä vastaus.

(27) Harjoitus 13. Kysy parilta.

Onko sinulla...?

hyvä sanakirja

auto

isovelj

nälkä

puhelin

paljon rahaa

monta siskoa

jano

--

(4.13)

Esimerkin 27 kysymyksiin oppikirjantekijät eivät siis ole ajatelleet mitään yhtä oikeaa vastausta, eikä vastausta siis voi päätellä esimerkiksi kuvasta.

Tehtävissä, joissa vastaus kysymykseen on jollakin tavalla annettu, voi olla esimerkiksi kuva tai jotakin muuta annettua materiaalia, jonka pohjalta kysymykseen tulee vastata. Esimerkissä 28 ohjeistetaan kysymään parilta *millainen sää jossakin on* -kysymys. Tehtävässä on kartta, jossa on kaupunkien nimiä ja sääsymboleja. Kysyvän parin tehtävänä on muodostaa kysymys mallin mukaan siten, että kysymyksessä vaihtuu vain kaupungin nimi. Vastaavan parin tehtävänä puolestaan on vastata kuvan perusteella, eli tulkita kuvasta kaupunkeihin liittyviä sääsymboleja.

(28) Harjoitus 11. Kysy parilta.

Malli: – Millainen sää Delhissä on?

– Siellä on hyvä ilma. Aurinko paistaa ja on kuuma. On + 39 astetta.

(3.11)

Tehtävissä, joissa vastaus kysymykseen löytyy kuvasta tai muusta annetusta materiaalista, oppikirjantekijät ovat ajatelleet tehtäviin jonkin oikean vastauksen. Toisen parin tehtävänä on siis keksiä oikea vastaus kysymykseen ja muodostaa vastaus suullisesti. Näissä tehtävissä kysymykset eivät varsinaisesti koske oppijoiden omaa elämää.

Kysy parilta -tehtävissä kysyvän osapuolen tehtävänä on kysyä annetut kysymykset tai muodostaa kysymys produktiivisen mallin avulla muuntamalla kysymystä vain vähän. Tällaisella harjoittelulla tähdätään lähinnä tiettyjen kysymysten automaattistamiseen puheessa. *Kysy parilta* -tehtävissä kysyvän osapuolen toiminnassa olennaista ei siis varsinaisesti ole kysymyksen muodostaminen, vaan pikemminkin kysymysten toistaminen suullisesti fraaseina. Sen sijaan vastaavan osapuolen tehtävänä on muodostaa suullisesti vastaus joko annetun materiaalin tai oman elämänsä pohjalta. Kysymyksiin vastaava osapuoli harjoittelee siis itsenäistä puheen tuottamista.

Kysy parilta -tehtävissä harjoitellaan lähes poikkeuksetta myös jotakin sanastoa tai rakennetasia, mikä on toisaalta myös luonnollista siitä syystä, että kieli on kokonaisuus, jossa eri osat kytkeytyvät hyvin kiinteästi toisiinsa ja jossa muodot palvelevat merkitysten ilmaisua. Rakenteiden ja sanaston harjoittelun korostuminen ilmenee siinä, että *kysy parilta* -tehtävissä harjoiteltavia rakenne- ja sanastoasioita harjoitellaan oppikirjassa aiemmin esimerkiksi kirjallisesti. Oppikirja etenee deduktiivisesti rakenteiden esittelystä kirjallisiin rakennetehtäviin ja lopuksi rakenteiden käytön harjoitteluun puheessa. Esimerkiksi kappaleen neljä kielioppiosiossa esitellään *minulla on* -lause (SM1: 71), ja kappaleen tehtävissä 10 ja 12 harjoitellaan *minulla on* -lauseen muodostamista kirjallisesti. *Minulla on* -lauseen käyttämistä suullisissa kysymyksissä harjoitellaan kappaleen teh-

tävässä 13 (esimerkki 27). Tehtävien taustalta voidaan tulkita näkemys, jonka mukaan on osattava muodostaa kirjallisesti esimerkiksi jokin rakenne ennen kuin sitä voi käyttää puheessa. Tällainen etenemistapa asettaa kirjoitetun kielen ensisijaiseksi ja edustaa siis jossain määrin formalistista näkemystä.

Toisaalta kaikissa *kysy parilta* -tehtävissä ei kuitenkaan välttämättä eksplisiittisesti tuoda esille harjoiteltavia rakenneseikkoja, vaan olennaista tehtävissä on se, että kysyvä pari toistaa hyvin yleisiä fraasimaisia kysymyksiä. Vaikka esimerkissä 28 kysyvän osapuolen tehtävänä on muodostaa kaupungin nimestä inessiivimuoto, ei kappaleessa kuitenkaan vielä käsitellä paikallissijoja, vaan inessiivimuoto tulee tutuksi sähän liittyvän sanaston yhteydessä. Tällaisissa tehtävissä olennaista on se, että muodot palvelevat merkitysten ilmaisua. Tehtävistä, joissa muotoja käytetään merkitysten ilmaisuun, eikä huomio kiinnity vain muotoihin itsessään, voidaan tulkita funktionaalisempaan suuntaan asettuva näkemys kielestä.

Kysy parilta -tehtävissä, joissa vastaus tulee keksiä kuvasta tai muusta materiaalista, kielikäsitteksen tarkastelun näkökulmasta olennaista on myös se, että näissä tehtävissä korostuu erityisesti sanaston ja rakenteiden harjoittelu puheessa eikä esimerkiksi aito vuorovaikutus. Vaikka tehtävätyypin nimi ja tehtävänannon ohjeistus *kysy parilta* kommunikaatioon viittaisikin, tehtävissä, joissa kysymys ja vastaus on annettu, ei harjoitella aitoa vuorovaikutusta, koska puheenvuorot on annettu, ja myös vastaukseen odotetaan tietynlaista vastausta. Tehtävissä tulee pikemminkin pystyä tuottamaan jokin puheenvuoro suullisesti. Sen sijaan tehtävät, joissa vastaus on vapaa, ohjaavat jonkin verran aidompaan vuorovaikutukseen, koska kysymys koskee oppijan omaa elämää ja vastaus tulee siis muodostaa omasta elämästä. Toisaalta kuitenkin joissakin tehtävissä vastaus voi olla hyvinkin yksinkertainen, kuten *kyllä* tai *ei* (esimerkki 27).

Toisaalta tehtävien vuorovaikutuksellisia pyrkimyksiä arvioitaessa on otettava huomioon se, että tehtävät sijoittuvat alkeistasolle. Eurooppalaisessa viitekehyksessä taitotasolla A1 kuvataan puhumisen osalta oppijan osaamista muun muassa seuraavasti:

- Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. (A1.1)
- Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja. (A1.1)
- Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä. (A1.1)
- Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua. (A1.2)
- Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia. (A1.2)
- Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua. (A1.3)
- Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita. (A1.3)

Taitotasolla A1 oppija ei siis kykene vielä kovinkaan laajaan kielelliseen tuottamiseen puhumisen osalta. Oppija kykenee puhumaan vain itsestään ja lähipiiristään, puheenvuorot ovat hyvin lyhyitä ja sanaston ja rakenteen osalta yksinkertaisia. Lisäksi oppija hyödyntää fraasimaisia ja ulkoa opeteltuja ilmaisuja. On siis ymmärrettävää, että tehtävissä ei edellytetä kovinkaan kompleksista ja monipuolista vuorovaikutusta, vaan tehtävät ohjeistavat oikeastaan yksittäisten puheenvuorojen tuottamiseen.

Kysy parilta -tehtävissä harjoitellaan myös jonkin verran puheen ymmärtämistä, koska tehtävissä pitää ymmärtää parin kysymys, vaikkakin kysymyksen pystyy myös lukemaan kirjasta. Tehtävien vuorovaikutus rajoittuu kuitenkin kysymys–vastaus-pareihin, eikä tehtävissä edellytetä sitä, että kysyvän osapuolen pitäisi ymmärtää parin vastaus. Parhaimmillaan *kysy parilta* -tehtävät voivat kuitenkin tuottaa hyviä keskustelutilanteita ja aitoa vuorovaikutusta oppijoiden välille.

5.3.2 *Kerro parille* -tehtävät

SM1-oppikirjassa on yhteensä 14 tehtävää, joissa ohjeistetaan kertomaan parille. *Kerro parille* -tehtävät olen jakanut sellaisiin, joissa puheenvuoron sisältö on jollakin tavalla annettu tai rajattu, ja sellaisiin, joissa puheenvuoron sisältö on vapaampi tai vain aihe on annettu. Tehtävät, joissa puheenvuoron sisältö on rajattu, ovat huomattavasti yleisempiä kuin tehtävät, joissa puheenvuoron sisältö on suhteellisen vapaa. Tämä johtunee siitä, että eurooppalaisen viitekehyksen mukaan (OPH 2012: 41) alkeistasolla oppija ei kykene vielä vapaaseen tuotokseen. *Kerro parille* -tehtävistä vain kaksi on sellaisia, joissa puheenvuoron sisältö on suhteellisen vapaa. Tehtäviä, joissa puheenvuoron sisältö on rajattu, on oppikirjassa yhteensä 12.

Tehtävissä, joissa puheenvuoron sisältö on jollakin tavalla rajattu, on esimerkiksi kuva tai jotakin muuta aineistoa, josta pitää kertoa (esimerkki 29). Puheenvuoron sisältö on siten rajattu, että tehtävässä tulee kertoa joitakin tiettyjä asioita, jotka käyvät aineistosta ilmi. Toki esimerkiksi yhdestä kuvasta voi kertoa paljonkin erilaisia asioita, mutta oletettavaa on, että näissä tehtävissä alkeistasolla kerrotaan niitä asioita, joita on esimerkiksi kyseisessä kappaleessa tai aiemmissa kappaleissa harjoiteltu. Esimerkissä 29 tehtävänä on kertoa kuvasta parille. Tehtävässä on kuva huoneesta, jossa on erilaisia huonekaluja ja esineitä. Kappaleessa käsitellään muun muassa asumissanastoa sekä paikallissijojen muodostamista ja käyttöä.

(29) Harjoitus 12.

A. Katso kuvaa 1 ja kerro parille, mitä huoneessa on.

Malli: – Lattialla on matto. Kirjahyllyssä on monta kirjaa.

(6.12A)

Esimerkin 29 tehtävänannossa ohjataan muodostamaan paikallissijailmauksia ja käyttämään kuvaa tukevaa sanastoa. Tehtävässä oppijaa ohjataan tunnistamaan kuvasta asioita ja muodostamaan puheenvuoroja, joissa oppija ilmaisee näitä tunnistamia asioita.

Kuten niissä *kysy parilta* -tehtävissä, joissa kysymykseen tulee vastata kuvan tai muun aineiston perusteella (ks. luku 5.3.1), myös sellaisissa *kerro parille* -tehtävissä, joissa puheenvuoron sisältö on jollakin tavalla rajattu, on tehtäviin todennäköisesti ajateltu jonkinlaiset odotetut vastaukset. Kuvista kertominen saattaa esimerkiksi edellyttää kappaleessa käsiteltävän sanaston ja/tai rakenneosikojen käyttämistä. Lisäksi tehtävänannolla ohjataan kertomaan juuri joitakin tiettyjä asioita.

Tehtävissä, joissa pyydetään kertomaan parille jotakin annetun aiheen perusteella, puheenvuoron sisältö on melko vapaa (esimerkki 30). Esimerkissä 30 oppijaa ohjataan kertomaan parille annettujen kysymysten perusteella omasta elämästään.

- (30) Harjoitus 13.
 B. Kerro parille:
 Mitä sinä toivot joululahjaksi?
 Entä mitä sinä tavallisesti saat lahjaksi?
 Mitä sinä et toivo joululahjaksi?
 (9.13B)

Esimerkissä 30 oppija saa muodostaa itse haluamansa vastauksen. Toisaalta oppija voi myös muodostaa sellaisen vastauksen, jonka kykenee muodostamaan. Tällaisissa tehtävissä on annettuna aihe ja esimerkiksi kysymyksiä tai jotain muuta keskustelun kontekstia. Alkeistasolla apukysymyksiä pidetäänkin välttämättömänä, sillä A1-tasoinen oppija ei vielä kykene itsenäiseen kerrontaan (Kokkonen; Laakso & Piikki 2008: 37). Näissä tehtävissä oppija voi kertoa omasta elämästään, ja siten tuoda kieltä lähemmäksi omaa kokemusmaailmaansa.

Tyypillisesti *kerro parille* -tehtävissä harjoitellaan myös jotakin kappaleessa käsiteltävää rakenneasiaa tai sanastoa. Esimerkissä 29 harjoitellaan siis paikallissijojen käyttöä, ja esimerkissä 30 harjoitellaan objektin käyttöä. Vaikka esimerkin 30 tehtävänannossa ei varsinaisesti pyydetä muodostamaan objekteja, ohjaa tehtävä kuitenkin objektin tuottamiseen, koska tehtävän a-osiossa on ohjattu kirjoittamaan objekti lauseeseen oikeassa muodossa. Lisäksi se, mitä tehtävässä pyydetään kertomaan, ohjaa objektin käyttöön. *Kerro parille* -tehtävissä tyypillistä onkin se, että ne seuraavat oppikirjassa tehtäviä, joissa jotakin sanasto- tai rakenneasiaa on harjoiteltu kirjallisesti. *Kerro parille* -tehtävissä näitä kirjallisesti harjoiteltuja rakenne- ja/tai sanastoseikkoja harjoitellaan tuottamaan suullisesti. Koska *kerro parille* -tehtävissä tyypillisesti harjoitellaan kappaleessa aiemmin käsiteltyä ja harjoiteltua sanastoa tai rakenneasiaa, voidaan olettaa, että *kerro parille* -tehtävissä pyritään opi-

tun asian automaattistamiseen tai sen siirtämiseen puheeseen. Tällaisen etenemistavan taustalta välittyy näkemys, jonka mukaan rakenne- ja sanastoseikat on osattava ensin kirjallisesti, jotta niitä voi käyttää puheessa. Näkemys kirjoitetun kielen ensisijaisuudesta välittää kuvaa formalistisesta kielikäsitteestä.

Kerro parille -tehtävissä ei kuitenkaan harjoitella varsinaisesti keskustelutaitoja tai vuorovaikutusta, koska parin tehtävänä on vain kuunnella, eikä tehtävissä esimerkiksi ohjata paria reagoimaan puheenvuoroihin millään tavalla. Tehtävissä harjoitellaankin oikeastaan siis puheen tuottamista. *Kerro parille* -tehtävät voisi oikeastaan tehdä myös yksin tai vaikkapa kirjallisesti, mutta toki on mielekkäämpää puhua parille kuin yksinään. Toisaalta vaikka *kerro parille* -tehtävissä ei ohjata vuorovaikutukseen, vaan puheen tuottamiseen, voidaan *kerro parille* -tehtävien kuitenkin katsoa tähtäävän kommunikointikyvyn harjoittamiseen. Puheen tuottaminen on olennainen osa kommunikointikykyä, ja puheen tuottamista harjoituttavilla tehtävillä pyritään siis siihen, että vuorovaikutustilanteessa pystyy tuottamaan puhetta. Lisäksi *kerro parille* -tehtävissä on myös mahdollisesti ajateltu, että tarvittaessa pari voi auttaa, ja siten tehtävät voivat kuitenkin tuottaa aitoa vuorovaikutusta oppijoiden välille. *Kerro parille* -tehtävien taustalta voidaan siis tulkita näkemys kielestä kommunikaation välineenä, eli tehtävien voidaan katsoa nojaavan myös jossain määrin funktionaaliseen kielikäsitteeseen. *Kerro parille* -tehtävien kielikäsitteksen tarkastelu ei ole yksiselitteistä, ja tehtävistä voidaankin tulkita viitteitä sekä formalistisesta että funktionaalista kielikäsitteestä. *Kerro parille* -tehtävien kielikäsite sijoittuneekin jonnekin formalistisen ja funktionaalisen kielikäsitteiden välimaastoon.

5.3.3 Lausu-tehtävät

SM1-oppikirjassa on yhteensä 14 tehtävää, joissa ohjeistetaan lausumaan. Lausumaan ohjaavissa tehtävissä harjoitellaan ääntämistä. Ääntämisen harjoitteluun tähtäävät tehtävät eivät ole *SM1*-oppikirjassa kovinkaan frekventtejä, mutta ääntämisen harjoittelua on kuitenkin sisällytetty lähes jokaiseen kappaleeseen. Lähes jokaisen kappaleen tehtäväosio alkaa ääntämisen liittyvillä harjoituksilla, joita on kussakin kappaleessa 1–2. Kaikki ääntämiseen liittyvät tehtävät on myös äänitetty, joten myös itsenäisen opiskelijan on mahdollista saada ääntämiselle malli.

Tehtävät, joissa ohjataan oppijaa lausumaan annetut äänneet, sanat tai lauseet, sisältävät hyvin vähän tekemistä ohjaavia ilmaisuja. Esimerkissä 31 ei oikeastaan ohjata kuin katsomaan sivulle 9. Sivulla 9 käsitellään muun muassa sanapainoa. Tehtävänanto ohjaakin ottamaan mallia oppikirjassa edellä käsitellystä asiasta. Tehtävässä todennäköisesti tarvitaan tehtävänlukutaitoa tai opettajan oh-

jeistusta. Esimerkissä 31 tehtävänä on siis lausua sanat ja lauseet ja kiinnittää huomiota erityisesti sanapainoon.

(31) Harjoitus 2.

Ääntäminen: sanapaino. Katso sivu 9.

1. Helsinki Olga asuu Helsingissä, Suomessa.

2. portugali, englanti Pedro puhuu portugalia, englantia ja vähän suomea.

— —

(3.2)

Ääntäminen on tärkeä osa niin puhumista kuin puheen ymmärtämistä. Ääntämisen harjoittelemisella *SMI*-oppikirjassa tähdätään lopulta puhumisen harjoitteluun. Puheen harjoittelulla oletettavasti pyritään puheen sujuvuuteen ja ymmärrettävyyteen. Puheen sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä puolestaan voidaan pitää toimivan kommunikaation edellytyksinä. Ääntämistä harjoituttavien tehtävien taustalta voidaan tulkita näkemys siitä, että kieltä tarvitaan erityisesti viestintään. Koska puheen sujuvuudella ja ymmärrettävyydellä on viestinnän kannalta merkitystä ja koska ääntämisellä on vaikutusta puheen sujuvuuteen ja ymmärrettävyyteen, on tärkeää harjoitella ääntämistä. Funktionaalisessa opetuksessa painotetaan erityisesti kommunikointikykyä, joten ääntämistä harjoituttavat tehtävät voitaneen tulkita funktionaalisiksi. Toisaalta lausumaan ohjaavissa tehtävissä harjoitellaan ääntämistä yksittäisten irrallisten sanojen avulla, ja ääntämisen harjoittelu liittyy ääntämiseen liittyvien ohjeiden toistamiseen, joten tehtävistä voidaan tulkita myös formalistinen näkemys kielestä.

5.3.4 Keskustele parin kanssa -tehtävät

Tehtäviä, joissa ohjeistetaan keskustelemaan parin kanssa, on *SMI*-oppikirjassa kuusi. *Keskustele parin kanssa* -tehtäviksi olen luokitellut sellaiset tehtävät, joissa molemmat osapuolet saavat itse muodostaa puheenvuoronsa. Tehtävissä voi olla annettuna keskustelun malli, mutta ei valmiita kysymyksiä, joita pitäisi parilta kysyä. Tehtävissä ei ole tarkoitus lähteä keskustelemaan tyhjästä tai vain aiheen perusteella, vaan tehtävässä annetaan joitakin keskustelua ohjaavia tietoja, kuten tilanne ja/tai sanoja, joita voi tai täytyy käyttää. Esimerkissä 32 annetaan roolit sekä tilanne, joka ohjaa keskustelua. Esimerkissä 32 toinen parista on myyjän ja toinen asiakkaan roolissa.

(32) Harjoitus 10. Sinä olet innokas myyjä ja haluat myydä kaikki tavarat. Sinun pari on asiakas. Asiakas ei halua ostaa mitään. Tee kaksi dialogia.

(9.10)

Esimerkin 32 tehtävänannon alla on mallidialogi ja kaksi laatikkoa, joissa on esineiden kuvia. Toisessa laatikossa on kodinkoneliikkeen tavaroita ja toisessa huonekaluliikkeen tavaroita. Tehtävässä ohjataan tunnistamaan laatikosta esineitä ja käyttämään sanastoa osana tilanteenmukaista vuorovaikutusta.

Keskustele parin kanssa tehtävissä harjoitellaan aidompaa vuorovaikutusta kuin esimerkiksi *kysy parilta* tai *kerro parille* -tehtävissä, sillä tehtävässä edellytetään yhtä kysymys–vastaus-paria pidempää keskustelua. Tehtävissä pitää pystyä ymmärtämään parin puheenvuoron sisältö, jotta siihen voi vastata. Näissä tehtävissä ohjataan siten aidompaan vuorovaikutukseen, että oppikirjantekijät eivät ole antaneet valmiita kysymyksiä tai vastauksia, joita tulisi käyttää, vaan oppijat saavat annettujen raamien puitteissa muodostaa itse omat puheenvuoronsa. Kuitenkin huomattavaa on, että tehtävien sisältö on jollakin tavalla, kuten tilanteen, roolien tai annettujen sanojen osalta, ohjattua. Keskustelua ohjaavat elementit toimivat kuitenkin keskustelua helpottavina, sillä on mahdollisesti helpompaa keskustella jostakin annetusta aiheesta ja/tai jossakin annetussa roolissa kuin, että lähtisi keskustelemaan tyhjästä.

Keskustele parin kanssa -tehtävissä harjoitellaan keskustelutaitoja, puheen tuottamista ja puheen ymmärtämistä, siis kykyä kommunikoida. Näiden tehtävien taustalta voitaneen siis tulkita näkemys kielestä viestinnän välineenä. *Keskustele parin kanssa* ei kuitenkaan ole kovinkaan frekventti tehtävätyyppi, joten tehtävästä välittyvä funktionaalinen kielikäsitte ei ainakaan korostu *SMI*-oppikirjassa.

5.4 Kuuntelemaan ohjaavat tehtävät

SMI-oppikirjassa on yhteensä 39 tehtävää, joissa ohjataan kuuntelemaan. Kuuntelemaan ohjaavat tehtävät muodostavat noin 14 prosenttia *SMI*-oppikirjan tehtävistä. Kuuntelemaan ohjaavia tehtäviä ovat *kuuntele ja kirjoita vastaus*, *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto* tai *yhdistä* sekä *kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävät.

5.4.1 Kuuntele ja kirjoita vastaus -tehtävät

SMI-oppikirjassa on 16 tehtävää, joissa ohjataan kuuntelemaan jokin äänite ja kirjoittamaan vastaus. *Kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävien äänite sisältää muutakin puhetta kuin vain sen, mikä äänitteestä pitäisi poimia. Äänitteet ovat pääosin kertovia ja kuvailevia tekstejä, mutta mukana on myös joitakin dialogeja. *Kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävissä voi olla esimerkiksi jokin kysymys,

johon pitää vastata kuullun perusteella. Tehtävässä voi myös olla tarkoituksena poimia puheesta vastaus ja esimerkiksi täydentää taulukko tai muu teksti kuullun perusteella. Esimerkissä 33 tehtävänä on poimia puheesta vastaukset kysymyksiin. Tehtävän äänitteessä kertoja kertoo päivästänsä.

(33) Harjoitus 6. Kuuntele ja vastaa kysymyksiin.

1. Miksi Ulla menee mummulle?
2. Menevätkö mummo ja Ulla ulos?
3. Millä Ulla menee kauppaan?

--

(7.6)

Kuuntele ja kirjoita vastaus -tehtävissä olennaista on se, että oppijan pitää itse tuottaa vastaus. Tämän tyyppin tehtävissä ei riitä, että kopioi kuulemansa. Tehtävässä ei myöskään anneta valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan oppijan pitää vastata kuulemansa perusteella. Vastaus yleensä kuitenkin löytyy lähes suoraan äänitteestä. Tehtävissä ei siis välttämättä tarvitse muotoilla omin sanoin vastauksia. Odotetut vastaukset ovat myös yleensä melko yksinkertaisia ja lyhyitä. *Kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävissä oletettavasti siis painotetaan kuullunymmärtämisen taitoja, vaikka tehtävissä pitää myös tuottaa vastaus. Tehtävän kysymykset ohjaavat oppijaa kiinnittämään huomiota puheessa tiettyihin seikkoihin, ja kirjoitetun vastauksen on tarkoitus tuoda esille oppijan ymmärtäminen.

Kuuntele ja kirjoita vastaus -tehtävät edellyttävät reseptiivistä puheen ymmärtämisen taitoa äänitteen osalta ja luetun ymmärtämisen taitoa tehtävässä kysyttyjen asioiden osalta sekä produktiivista kirjoitustaitoa oman vastauksen osalta. *Kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävien kielikäsityksen tarkastelu ei ole yksiselitteistä. Näissä tehtävissä olennaista on se, että oppija ymmärtää puhetta ja pystyy poimimaan puheesta kokonaisia ajatusyksiköitä. Tehtävissä päähuomio on merkitysten välittymisessä. Kieli näyttäytyy välineenä, jolla ilmaistaan merkityksiä, ja siten tehtävistä voidaan tulkita funktionaalinen näkemys kielestä.

Puheen ymmärtäminen on tärkeä osa kommunikointikykyä, ja puheen ymmärtämistä harjoittavien tehtävien taustalta voidaan tulkita käsitys kielestä viestinnän välineenä. Muun muassa Kokkonen, Laakso ja Piikki (2008: 23) tuovat kuitenkin esille, että kuullun ymmärtämisen harjoittelussa tarvitaan sekä tietoa kielestä että tietoa maailmasta. Käsitys erilaisten vuorovaikutustilanteiden etenemisestä tukee kielen ymmärtämistä, koska puhetilanne vaikuttaa vuorovaikutuksen tulkintaan. Joissakin tilanteissa asiatieto ja ymmärrys vuorovaikutustilanteen luonteesta voivat paikata kielestä johtuvia ymmärrykseen jääviä aukkoja. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 23.) *Kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävät liittyvät kuitenkin vain äänitteen sisällön toistamiseen. Päähuomio on sisällön välittymisessä, eivätkä tehtävät ohjaa kiinnittämään huomiota vuorovaikutustilanteen luonteeseen.

Tehtävien äänitteet eivät ole autenttisia, eivätkä tehtävät siis mallinna aitoja puhetilanteita. Toisaalta, kuten Aalto ym. (2009: 411) toteavat, aineiston autenttisuus ei takaa tehtävien funktionaalisuutta. Kuitenkin *kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävien kielikäsitystä pohdittaessa on otettava huomioon se, että tehtäviin on pyritty luomaan joitakin tietynlaisia tekstejä, joista oppija pystyy poimimaan joitakin tiettyjä asioita. Voidaan katsoa, että tehtävien taustalla vaikuttaa ajatus, jonka mukaan oppija tarvitsee tietoa kielestä ymmärtääkseen kieltä. Lisäksi se, että ymmärrys pitää osoittaa kirjoittamalla, nostaa jälleen esille kirjoitetun kielen ja antaa viitteitä formalistisemmasta kielikäsituksesta.

5.4.2 *Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä -tehtävät*

Tehtäviä, joissa pitää kuullun perusteella valita oikea vaihtoehto annetuista vaihtoehdoista tai yhdistää tehtävässä annettuja asioita, on *SMI*-oppikirjassa 15. *Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävät ohjaavat hyvin samanlaiseen kielen prosessointiin ja nojaavat melko samanlaiseen kielikäsitukseen kuin *kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävät (ks. luku 5.4.1). Tehtävien äänitteet sisältävät muutakin puhetta kuin sen, mitä tehtävän vastauksessa odotetaan. Äänitteet ovat pääosin kertovia ja kuvailevia tekstejä, mutta mukana on myös joitakin dialogeja. *Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä oppijan on tunnistettava tehtävässä odotettu vastaus ja poimittava puheesta vastaus. Oppijan ei kuitenkaan tarvitse itse tuottaa vastausta, vaan hänelle on annettu vaihtoehtoja, joista pitää valita oikea vaihtoehto tai yhdistää oikeat vaihtoehdot. Tehtävissä ei siis edellytetä produktiivisia taitoja, vaan ymmärtämistä osoitetaan annettujen vaihtoehtojen perusteella.

Esimerkissä 34 tehtävänä on kuunnella äänitettä ja kuullun perusteella valita, ovatko äänitettä koskevat väitteet oikein vai väärin.

(34) Harjoitus 14. Kuuntele Oikein vai väärin?

oikein väärin

1. Syksyllä Anna on paljon kotona.

2. Annan syntymäpäivä on syyskuussa.

— —

(3.14)

Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä -tehtävissä harjoitellaan puheen ymmärtämistä, ja ymmärtämistä ohjaavat joko vastausvaihtoehdot, joista pitää valita oikea vaihtoehto, tai vaihtoehdot, jotka pitää yhdistää kuullun perusteella.

Vastausvaihtoehdot ohjaavat kuuntelemista, ja keventävät siten oppijan kognitiivista kuormitusta. Lisäksi vastausvaihtoehtojen avulla osoitetaan ymmärtämistä. Tehtävissä, joissa valitaan vas-

taus vaihtoehtoista tai yhdistetään asioita toisiinsa, on kuitenkin se mahdollisuus, että vastaus voi olla sattumalta oikea. Toisaalta tehtävissä ei edellytetä puheen täydellistä ymmärtämistä, vaan joidenkin keskeisten asioiden poimimista. Tehtävissä, joissa on tarjottu vastausvaihtoehdot valmiina, hyötynä on se, että ei tarvitse osata tuottaa vastausta itse, vaan olennaista on ymmärtäminen. Ongelmat kielen tuottamisessa eivät siis rajoita tämän tehtävän tekemistä. *Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai täydennä* -tehtävät edellyttävät kuitenkin vastausvaihtoehtojen ymmärtämistä, joten tehtävissä vaaditaan puheen ymmärtämisen lisäksi luetun ymmärtämistä.

Kuten *kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävistä, myös *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävistä on löydettävissä sekä funktionaalisia että formalistisia piirteitä tehtävien taustalla vaikuttavasta kielikäsityksestä, ja tehtävien voidaan katsoa pohjautuvan melko samankaltaiseen kielikäsitykseen (ks. luku 5.4.1). *Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä olennaista on puheen ymmärtäminen ja kokonaisten ajatusyksiköiden poimiminen puheesta. Puheen ymmärtäminen puolestaan on tärkeä osa kommunikointikykyä. Koska *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä huomio on merkitysten välittymisessä, eikä esimerkiksi kielioppisääntöjen tietämisessä, voidaan puheen ymmärtämistä harjoituttavien tehtävien taustalta tulkita käsitys kielestä viestinnän välineenä. Tehtävissä kieli toimii siis merkitysten välittämiseen, joten tehtävistä voidaan tulkita funktionaalinen näkemys kielestä

Kuten *kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävistä, myös *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävistä formalistinen kielikäsitys voidaan tulkita siitä, että tehtävien äänitteet eivät ole autenttisia, vaan tehtäviin on pyritty luomaan tietynlaisia tekstejä, joista oppijaa ohjataan poimimaan tiettyjä asioita (ks. luku 5.4.1). Kielikäsityksen kannalta olennaista on se, että tehtävissä ei ohjata aitojen vuorovaikutustilanteiden luonteen havaitsemiseen. Kokkonen, Laakso ja Piikki (2008: 23) huomauttavat, että kuullun ymmärtämisen harjoittelussa tarvitaan sekä tietoa kielestä että tietoa maailmasta, koska ymmärrys erilaisten vuorovaikutustilanteiden etenemisestä tukee kielen ymmärtämistä. *Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä ei kuitenkaan ohjata erilaisten vuorovaikutustilanteiden luonteen tarkasteluun, vaan tehtävissä olennaista on äänitteen sisällön toistaminen.

5.4.3 *Kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävät

SM1-oppikirjassa on kahdeksan tehtävää, joissa ohjeistetaan kuuntelemaan ja kirjoittamaan kuultu. *Kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävissä ei edellytetä eikä harjoitella puheen ymmärtämistä, vaan kirjain-äännevastaavuuden hahmottamista. *Kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävissä äänite sisältää joko vain kirjoitettavan sanan (esimerkki 35) tai lauseita, jotka oppijan pitää kirjoittaa. Äänite

voi myös sisältää tekstin, jolloin tehtävänä on kirjoittaa oppikirjan tekstistä puuttuvat sanat (esimerkki 36). Äänite ei siis sisällä muuta puhetta toisin kuin *kuuntele ja kirjoita vastaus* sekä *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä. Esimerkissä 35 tehtävänä on kuunnella nauhalla sanottu numero ja kirjoittaa se ylös. Kappaleessa harjoitellaan numeroita.

- (35) Harjoitus 10. Kuuntele ja kirjoita numero.
 a. _____ b. _____ c. _____
 --
 (1.10)

Esimerkissä 36 puolestaan tehtävänä on kuunnella nauhalta teksti luettuna ja kirjoittaa tekstistä puuttuvat sanat viivoille.

- (36) Harjoitus 2. Kuuntele ja kirjoita sanat.
 Ahvenanmaa – Åland
 Ahvenanmaa on saariryhmä _____. Se on autoniminen _____ Suomea.
 Ahvenanmaalla asuu _____ ihmistä. Ahvenanmaan virallinen kieli on ruotsi.
 Vain _____ ihmisistä puhuu suomea. --
 (7.2)

Tehtävissä, joissa ohjataan kuuntelemaan ja kirjoittamaan kuultu suoraan, ei edellytetä kuulun ymmärtämistä, vaan olennaista on kuullun kopioiminen. Kirjoitettavan sanan merkitystä ei siis välttämättä tarvitse ymmärtää, vaan riittää, että hahmottaa sanan tai lauseiden kirjoitusasuun. Niissä tehtävissä, joissa pitää kirjoittaa kuuleman perusteella jokin lause, lauseet ovat yleensä fraasimaisia. Esimerkiksi kappaleen yksi tehtävässä viisi pitää kirjoittaa nauhalta esimerkiksi ”Hei! Kuka sinä olet?” Tällaiset tehtävät ovat hyvin alkeistason puheen ymmärtämisen harjoittelemista. Toisaalta voidaan kuitenkin pohtia sitä, mikä merkitys sillä on, että kuullut sanat pitää nimenomaan kirjoittaa eikä oppikirjassa esimerkiksi ole sanoja, joista pitää valita se, joka nauhalta tulee. Sellaisia kuuntelemaan ohjaavia tehtäviä, joissa tehtävänä on valita kahdesta annetusta sanasta nauhalta tuleva sana, *SMI*-oppikirjassa on vain yksi. Se, että sana pitää kirjoittaa, harjoituttaa kuullun hahmottamisen lisäksi sanan kirjoitusasuun hahmottamista ja tuo esille sen, että *SMI*-oppikirjassa painottuu kirjoittaminen.

Kuuntele ja kirjoita kuulemasi -tehtävät ovat hyvin perinteisiä sanelutehtäviä, joissa ohjataan hahmottamaan puhetta, tunnistamaan ääniteitä ja hahmottamaan, miten puhuttu kirjoitetaan, siis kirjain-äännevastaavuutta. Toisaalta *kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävien taustalta voidaan löytää

viestinnällinen pyrkimys. Tehtävissä ohjataan siis hahmottamaan puhetta. Kuullun hahmottaminen, se että ylipäättään hahmottaa puheesta sanoja, on olennainen osa puheen ymmärtämistä, ja puheen ymmärtäminen on luonnollisesti olennainen osa kommunikointikykyä. Kuullun hahmottamista ja kuullun ymmärtämistä harjoituttavien tehtävien taustalta voidaan siis tulkita käsitys kielestä viestinnän välineenä. Toisaalta *kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävissä kuitenkin korostuu se, että sanat pitää juurikin kirjoittaa. Tehtävissä olennaista on pystyä tuottamaan kuullun sanan oikeakielinen kirjoitusasu. Lisäksi *kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävissä harjoitellaan sanojen hahmottamista irrallaan merkityksestä ja käytöstä kontekstissaan. Tehtävissä harjoitellaankin siis kirjoittamista kuuntelemisen kautta. Tehtävissä olennaista ei ole hahmottaa esimerkiksi, miten äänteiden pituuksien vaihtelut vaikuttavat sanojen merkityksiin, vaan olennaista on se, että pystyy koodaamaan puhutun kielen kirjoitetuksi kieleksi. Kirjoitetun kielen korostaminen ja sanojen tuottaminen irrallaan merkityksistä ohjaa tulkintaan, jonka mukaan kieli näyttäytyy pienistä yksiköistä, äänteistä ja kirjaimista, koostuvana systeeminä, ja näin kielikäsitys asettuu siis formalistisuus–funktionaalisuus-jatkumolla pikemminkin formalistiseen suuntaan.

5.5 Lukemaan ohjaavat tehtävät

Lukemaan ohjaaviksi tehtäviksi olen luokitellut sellaiset tehtävät, joissa tehtävä muodostuu jostakin erillisestä kirjoitetusta tekstistä ja tähän tekstin sisältöön liittyvästä tehtävästä. *SM1*-oppikirjassa on 15 lukemaan ohjaavaa tehtävää. Lukemaan ohjaavia tehtäviä on huomattavasti vähiten, ja tehtävät muodostavat siis vain noin 6 prosenttia aineiston tehtävistä. Toisaalta hyvinkin monissa muissa tehtävissä voidaan ohjata lukemaan, mutta näissä lukemaan ohjaavissa tehtävissä fokus ei ole yksittäisissä sanoissa, vaan laajemmin tekstin sisällössä. Esimerkiksi täydentämään ohjaavissa tehtävissä (ks. luku 5.2.3), luetun ymmärtäminen on hyvin olennainen osa tehtävän tekemistä, mutta tehtävässä fokus on oikean sanan ja/tai muodon tuottamisessa, ei tekstin sisällössä muuten.

Lukemaan ohjaavia tehtäviä ovat *lue ja kirjoita lukemasi perusteella* ja *lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä* -tehtävät. Joissakin tehtävissä tehtävänantona voi olla myös *katso tekstiä ja vastaa* tai *valitse oikea vaihtoehto*. Tehtävänannolla *katso tekstiä* on mahdollisesti pyritty tuomaan esille erilaisia lukustrategioita ja luomaan vaikutelma siitä, että tarkoitus ei ole kääntää tekstiä, vaan silmäillä ja poimia tekstistä joitakin olennaisia asioita. Olen kuitenkin luokitellut nämä *katso tekstiä* -tehtävänannot lukemaan ohjaaviksi tehtäviksi, koska tehtävissä edellytetään silmäilevää lukutapaa tarkempaa lukemista. Kysymyksiin ei siis voi vastata vain katsomalla tekstiä.

5.5.1 Lue ja kirjoita lukemasi perusteella -tehtävät

SM1-oppikirjassa on yhteensä 9 tehtävää⁷, joissa ohjeistetaan lukemaan teksti ja kirjoittamaan luetun perusteella jotakin tekstin sisällöstä. Tehtävissä voidaan ohjata esimerkiksi vastaamaan tekstin sisältöä koskeviin kysymyksiin tai kirjoittamaan kysymyksiä sisällöstä. *Lue teksti ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä luettava teksti on yleensä kunkin kappaleen aloittava teksti, mutta joissakin tehtävissä on oma erillinen tekstinsä. Tehtävien tekstit ovat kuvailevia ja kertovia tekstejä ja dialogeja, joissa hyödynnetään muun muassa kappaleessa käsiteltävää sanastoa ja rakenneseikkoja. (Ks. lisää teksteistä luku 5.1.1.)

Esimerkki 37 edustaa hyvin tyypillistä *lue teksti ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävää. Esimerkissä 37 ohjataan lukemaan teksti ja vastaamaan tekstin sisältöä koskeviin kysymyksiin.

(37) Harjoitus 8. Lue teksti *Minkämaalainen sinä olet?* ja vastaa kysymyksiin.

1. Mitä Alex ja Pedro ostavat? _____

2. Mitä jäätelö maksaa? _____

3. Miksi Olga ei osta jäätelöä? _____

— —

(2.7)

Lue teksti ja kirjoita lukemasi perusteella -tehtävissä kysymykset tai muu kirjoittamaan ohjaava materiaali ohjaa kiinnittämään huomiota tekstissä joihinkin tiettyihin kohtiin, ja siten tehtävässä ohjataan luetun ymmärtämiseen. Tehtävissä on sekä sellaisia suoria kysymyksiä, joissa toistuvat tekstissä käytetyt sanat, että sellaisia kysymyksiä, joissa tekstin sanoja ei toisteta.

Teksteihin liittyvät kysymykset kohdistuvat tekstien sisältöön, ja tehtävän tekeminen edellyttää niin tehtävän kysymysten kuin tekstin ymmärtämistä. Tekstistä ei kuitenkaan tarvitse ymmärtää jokaista sanaa, ja joissakin tehtävissä tekstin ymmärtäminen saattaa jäädä vain näennäiseksi, koska jotkin tehtävät pystyy tekemään kiinnittämällä huomiota vain tekstissä esiintyviin avainsanoihin, jotka toistuvat myös kysymyksissä (esimerkki 37). Esimerkin 37 kohtaan 1 vastaus löytyy tekstistä suoraan. Tekstissä mainitaan, että ”Alex ja Pedro ostavat jäätelöä”, ja vastauksen kohtaan 1 löytää siis kiinnittämällä huomiota kysymyksen toistamiin sanoihin ”Alex ja Pedro ostavat”. Vastauksen saa poimimalla tekstistä sanan *jäätelöä*, eikä tehtävässä välttämättä tarvitse ymmärtää, mitä *jäätelö* tarkoittaa. Samoin muun muassa esimerkin 37 kohtaan 2 vastaus löytyy suoraan tekstistä. Tekstissä

⁷ Tehtävät 5.24A *Lue teksti* ja 5.24B *Tee 7 kysymystä tekstistä* olen laskenut tähän tehtävätyyppiin yhdeksi tehtäväksi, vaikka niissä on kaksi erillistä tehtävänantoa. Tehtävän kaksi osaa *lue teksti* ja *kirjoita* on siis jaettu a- ja b-kohtiin. Olen laskenut nämä tehtävät yhdeksi kategoriaksi, koska katson tehtävien muodostavan kokonaisuuden, jossa ohjeistetaan lukemaan ja kirjoittamaan luetun perusteella.

mainitaan, että ”Jäätelö maksaa 2 euroa”, joten tehtävässä tarvitsee vain kiinnittää huomiota kysymyksen toistamiin sanoihin ”jäätelö maksaa” ja poimia vastaukseksi ”2 euroa”.

Toisaalta tehtävissä on myös sellaisia kysymyksiä, joihin vastaus ei löydy suoraan etsimällä tekstissä esiintyviä avainsanoja, vaan tehtävässä on ymmärrettävä yksittäisten sanojen tai virkkeiden merkitykset (esimerkki 38).

(38) Harjoitus 2. Lue teksti *Minä* ja vastaa kysymyksiin.

1. Kuka on Olgan mies? _____

2. Kenen äiti Olga on? _____

--

(4.2)

Kohtien 1 ja 2 vastaukset löytyvät seuraavasta tekstistä: ”Minä olen Olga. Minä olen naimisissa Veijon kanssa. – – Meillä on yksi lapsi. Hän on söpö 4-vuotias tyttö ja hänen nimi on Julia” (SM1: 63). Tehtävässä pitää siis ymmärtää, että jos Olga on naimisissa Veijon kanssa, Veijo on Olgan mies. Ja jos Olgalla ja Veijolla on lapsi, jonka nimi on Julia, niin Olga on Julian äiti.

Tehtävissä, joissa tekstin avainsanat toistuvat tehtävän kysymyksissä, ei välttämättä vaadita kovinkaan laajaa tekstin ymmärtämistä. Tehtävät, joiden kysymyksissä ei toistu avainsanoja, ovat kognitiivisesti kuormittavampia, koska niissä vaaditaan tekstin tai ainakin yksittäisten virkkeiden merkityksen ymmärtämistä. *Lue teksti ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtäviä analysoitaessa on kuitenkin huomioitava se kielitaidon taso, jolle tehtävät sijoittuvat. Eurooppalaisessa viitekehyksessä (OPH 2012: 43–45) kuvataan taitotasolla A1 oppijan luetunymmärtämistä muun muassa seuraavasti:

- tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän. (A1.1)
- tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin. (A1.1)
- ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin. (A1.2)
- tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen. (A1.2)
- kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen. (A1.2)
- pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. (A1.3)
- ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita. (A1.3)
- pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset). (A1.3)

Kielitaidon taitotasolla A1 oppijan luetunymmärtämistaidot ovat siis vielä melko rajalliset, ja oppija ymmärtää lähinnä tuttuja sanoja, lyhyitä fraaseja sekä yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät arkielämään. On siis ymmärrettävää, että tehtävissä hyödynnetään avainsanojen toistamista, ja että vastaukset tehtäviin löytyvät lähes suoraan tekstistä.

Olennaista *lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä on joidenkin tiettyjen asioiden poimiminen tekstistä ja vastauksen tuottaminen kirjallisesti. Kirjallinen vastauksen tuottaminen lisää tehtävän haastavuutta ja harjoituttaa myös kirjoittamisen taitoa. Toisaalta joihinkin kysymyksiin voi vastata ottamalla suoraan tekstistä jonkin sanan tai jotkin sanat. Tehtäviin odotetut vastaukset ovat myös melko yksinkertaisia, eikä vastausta yleensä tarvitse muotoilla omin sanoin, vaan tehtävässä riittää vastauksen poimiminen tekstistä. Lisäksi vastaukseen ei vaadita välttämättä edes kokonaisten virkkeiden tuottamista. Esimerkiksi esimerkissä 38 ensimmäiseen kysymykseen vastaus on *Veijo*.

Funktionaalisia piirteitä *lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävien taustalla vaikuttavasta kielikäsituksesta voidaan tulkita siitä, että tehtävissä keskitytään lukemisen tulokseen eli tekstin ymmärtämisen eikä esimerkiksi yksittäisiin kielioppiseikkoihin. Lisäksi tehtävissä ei edellytetä tekstien sanatarkkaa kääntämistä, vaan ohjataan kysymysten tai muun materiaalin avulla etsimään tekstistä tietoa. Kokkosen, Laakson ja Piikin (2008: 25) mukaan kotoutumiskoulutuksessa tulisi kehittää opiskelijoiden lukustrategioita, ohjata hankalienkin tekstien pariin ja totuttaa opiskelijat siihen, ettei teksteistä tarvitse ymmärtää jokaista sanaa. *Lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä toisaalta ohjeistetaan siihen, ettei tekstistä tarvitse ymmärtää kaikkea. Kysymysten avulla oppijaa ohjeistetaan kiinnittämään huomiota vain joihinkin tiettyihin asioihin. Toisaalta tehtävissä voidaan kuitenkin ohjata vain tiettyjen asioiden toistamiseen tekstistä, minkä vuoksi tehtävissä korostuu pikemminkin asioiden tunnistaminen ja päättely eikä välttämättä luetun ymmärtäminen. *Lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä ei myöskään ohjata käyttämään erilaisia lukustrategioita, vaan tehtävät perustuvat siihen, että tekstistä poimitaan tehtävässä pyydettyjä asioita.

Lue ja kirjoita lukemasi perusteella -tehtävistä voidaan myös tulkita piirteitä formalistisesta kielikäsituksesta. Formalistinen kielikäsitys tulee esille erityisesti tarkastellessa tehtävien tekstejä ja sitä, millaiseen kielelliseen prosessointiin tekstit ohjaavat. Tehtävien tekstit eivät ole autenttisia tekstejä. Toisaalta jälleen kuitenkin on hyvä todeta, että tekstin autenttisuus ei takaa tehtävien funktionaalisuutta (Aalto ym. 2009: 411). Tehtävien tekstit ovat oppikirjan tekijöiden itse laatimia oppikirjatekstejä, joista välittyy näkemys, jonka mukaan teksteissä pyritään ensisijaisesti tuomaan esille sanastoa ja rakenteita. *Lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävien teksteihin ei todennäköisesti törmää arjessa, mutta tekstit toimivat sanaston ja rakenteiden oppimisen välineenä. *Lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä ei juurikaan tuoda esille erilaisia kielenkäytön tilanteita eikä käsitellä monipuolisesti erilaisia arjessa esiintyviä tekstilajeja. (Ks. lisää teksteistä luku 5.1.1) *Lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävien kielikäsitys asettunee siis jonnekin funktionaalisen ja formalistisen kielikäsitksen välimaastoon.

5.5.2 Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä -tehtävät

SM1-oppikirjassa on 6 tehtävää, joissa ohjeistetaan lukemaan teksti ja luetun perusteella valitsemaan oikea vaihtoehto, yhdistämään tai järjestämään vaihtoehtoja tai täydentämään taulukoita. *Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä* -tehtävät muodostavat melko hajanaisen luokan, mutta yhteistä tehtäville on kuitenkin se, että tehtävissä ohjeistetaan lukemaan jokin teksti ja tehtävään liittyvä tehtävä sekä vastaamaan tehtävään tekstin perusteella siten, että tehtävässä ei edellytetä itsenäistä kirjallista tuottamista. Ainoastaan luetun perusteella täydentämään ohjaavissa tehtävissä voidaan vaatia yksittäisten annettujen sanojen kirjoittamista. Erona *lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtäviin näissä tehtävissä ei siis vaadita kielellistä tuottamista, vaan tehtävissä edellytetään vain luetun ymmärtämistä, niin tekstin kuin tehtävässä annettujen kysymysten ja vaihtoehtojen tai muun materiaalin, ymmärtämistä.

Samoin kuin *lue teksti ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä, *lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä* -tehtävissä luettava teksti on yleensä kunkin kappaleen aloittava teksti, mutta joissakin tehtävissä on oma erillinen tekstinsä. Tehtävien tekstit ovat kuvailevia ja kertovia tekstejä ja dialogeja, joissa käsitellään kappaleessa käsiteltävää sanastoa ja rakenneseikkoja. (Ks. lisää teksteistä luku 5.1.1)

Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä -tehtävät voivat olla monivalintatehtäviä, oikein–väärin–väittämiä, taulukoita, jotka tulee täydentää, tai kuvia, jotka tulee järjestää tekstin mukaan oikeaan järjestykseen. Esimerkissä 39 ohjataan lukemaan teksti ja valitsemaan kysymykseen annetuista vastausvaihtoehdoista oikea vastaus.

- (39) Harjoitus 3. Katso tekstiä *Alex on töissä* ja valitse oikea vastaus.
- | | |
|---|--|
| 1. Missä Alexin työpaikka on? | a. Hississä. |
| 2. Mikä on Alexin ammatti? | b. Espoossa. |
| 3. Onko Alexilla kiva työpaikka? | c. Ottaa. |
| 4. Ottaako Alex kannettavan tietokoneen mukaan? | d. Iltapäivällä. |
| 5. Missä Alex tapaa Jarin? | e. Insinööri. |
| 6. Onko Jari Alexin pomo? | f. Pomolle. |
| 7. Missä Alex ja Jari tapaavat asiakkaan? | g. Tiimille. |
| 8. Mitä Alex ja Jari lupaavat? | h. On. |
| 9. Missä Alex ja Jari syövät? | i. Kokouksessa. |
| 10. Kenelle Alex soittaa? | j. Että työ on valmis 10 päivän kuluttua |
| 11. Kenelle Alex kirjoittaa sähköpostin? | k. Lounasravintolassa |
| 12. Milloin Jari menee kahvitauolle? | l. Ei. |
- (9.3)

Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä -tehtävissä kysymykset ja vastausvaihtoehdot tai muu annettu materiaali ohjaavat lukemista. Kysymykset tai muu annettu materiaali ohjaavat kiinnittämään tekstissä huomiota tiettyihin seikkoihin, ja siten tehtävissä ohjeistetaan myös tietynlaiseen lukutapaan. Lisäksi vastausvaihtoehdot tai muu annettu materiaali keventää oppijan kognitiivista kuormitusta, koska tehtävään ei tarvitse tuottaa vastausta itse. Tehtävissä, joissa valitaan vastaus vaihtoehtoista tai yhdistetään annettuja vaihtoehtoja toisiinsa, on kuitenkin se mahdollisuus, että vastaus voi olla sattumalta oikea. Tehtävissä, joissa on tarjottu vastausvaihtoehdot valmiina, hyötynä on se, että tehtävässä ei tarvitse osata tuottaa vastausta itse, vaan olennaista on ymmärtäminen. Ongelmat kielen tuottamisessa eivät siis rajoita tämän tehtävän tekemistä. Jotkin tehtävät on kuitenkin myös mahdollista tehdä vain tehtävässä annetun materiaalin perusteella lukematta tekstiä lainkaan. Esimerkissä 39 useaan kohtaan voi päätellä oikean vastauksen vastausvaihtoehtoista. Esimerkiksi kohtaan kaksi ”Mikä on Alexin ammatti?” ainoa sopiva vaihtoehto on ”e. Insinööri”. Tehtävissä ei siis välttämättä ohjata vain luettavan tekstin ymmärtämiseen vaan myös tehtävän ymmärtämiseen, ja tehtävän voi pystyä ainakin osittain tekemään jopa lukematta tekstiä.

Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä -tehtävien taustalta voidaan tulkitä hyvin samankaltainen näkemys kielestä kuin *lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävistä (ks. luku 5.5.1). Funktionaalisesta kielikäsitteyksestä viestii se, että tehtävissä olennaista on sekä tekstin että tehtävän ymmärtäminen eikä esimerkiksi yksittäisten rakenneseikkojen huomioiminen. Tehtävissä ei edellytetä luetun täydellistä ymmärtämistä tai sanatarkkaa kääntämistä, vaan tehtävissä ohjataan annetun materiaalin avulla etsimään tekstistä joitakin tiettyjä asioita. Tehtävissä ohjeistetaan siis sellaiseen lukustrategiaan, ettei tekstistä tarvitse ymmärtää kaikkea. Kokkosen, Laakson ja Piikin (2008: 25) mukaan kotoutumiskoulutuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä onkin kehittää opiskelijoiden lukustrategioita, ohjata hankalienkin tekstien pariin ja totuttaa opiskelijat siihen, ettei teksteistä tarvitse ymmärtää jokaista sanaa.

Lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä -tehtävistä voidaan kuitenkin löytää piirteitä myös formalistisesta kielikäsitteyksestä. Niin *lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä* -tehtävissä kuin *lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä voidaan ohjata vain joidenkin tiettyjen asioiden toistamiseen tekstistä, ja jotkin tehtävät on mahdollista tehdä päätelemällä, jolloin tehtävissä ei edellytetä kovinkaan laajaa luetun ymmärtämistä. Myös *lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä* -tehtävien tekstit ovat oppikirjantekijöiden itse laatimia oppikirjatekstejä, joissa pyritään tuomaan esille pikemminkin sanastoa ja rakenteita kuin tekstejä, joita oppija voi kohdata arjessaan. Tehtävissä ei myöskään tuoda esille erilaisia kielenkäytön tilanteita eikä käsitellä monipuolisesti erilaisia arjessa esiintyviä tekstilajeja. *Lue ja valitse oikea*

vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä -tehtävien kielikäsitys asettunee jonnekin funktionaalisen ja formalistisen välimaastoon.

5.6 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut *SMI*-oppikirjan kielikäsitystä eri näkökulmista. Eri näkökulmista muodostuu lopulta laajempi kuva *SMI*-oppikirjan kielikäsityksestä. Taustaoletus siitä, että *SMI*-oppikirjan kielikäsitys ei edustu puhtaasti joko formalistisena vai funktionaalisenä, osoittautui oikeaksi. Oppikirjasta voidaan tulkita piirteitä sekä formalistisesta että funktionaalisen kielikäsityksestä, mutta formalistiset piirteet näyttävät kuitenkin korostuvan oppikirjassa.

SMI-oppikirjan tekstien, sanasto- ja kielioppiosioden tarkastelussa (luku 5.1.1) formalistiset piirteet nousevat selvimmin esille oppikirjan teksteistä ja deduktiivisesta etenemistavasta. Vaikka tekstien teemat liittyvät pääosin aikuisen alkeistason suomenoppijan elämään, voidaan tekstien katsoa liittyvän ensisijaisesti kielen rakenteen opetteluun. Oppikirjan tekstit eivät ole autenttisia, eikä erilaisia aikuisen alkeistason suomenoppijan arjessaan kohtaamia tekstilajeja juurikaan esitellä. Oppikirjan muiden tekstien lisäksi myös dialogit ovat kirjakielisiä, eivätkä ne tuo esille todellista vuorovaikutusta. Oppikirjan teksteistä välittyy näkemys, jonka mukaan kirjakieli on korostetussa asemassa ja puhumaan oppii kirjoitetun kielen kautta. Lisäksi ei-autenttiset ja kirjakieliset tekstit välittävät kuvaa siitä, että teksteissä pyritään tuomaan esille rakenneasioita ja näennäistä suomalaista elämää. Oppikirjassa ei juurikaan käsitellä arjessa tarvittavia sosiaalisia normeja tai erilaisia viestintätapoja, ja näin oppikirjassa ei siis tuoda esille kielitieteessä tutkittua tietoa esimerkiksi arkisen kielikäytön konventioista. Oppikirjan deduktiivinen lähestymistapa erityisesti rakenneasioiden käsittelyyn luo osaltaan kuvaa oppikirjan formalistisesta kielikäsityksestä. Tehtävät edellyttävät perehtymistä perinteisiin kielioppilaitikoihin, joissa esitetään muistettavia sääntöjä. Oppija toimii ikään kuin sääntöjen vastaanottajana, eikä häntä ohjata aktiivisesti rakentamaan tai täydentämään sääntönmukaisuuksia havaintojensa pohjalta.

Oppikirjan teksteistä välittyvä kielikäsitys ei kuitenkaan ole puhtaasti formalistinen, vaan teksteistä voidaan tulkita myös jonkin verran funktionaaliseen suuntaan sijoittuva näkemys kielestä, sillä oppikirjan teksteissä esiintyy myös sellaisia rakenneasioita, joita ei käsitellä tai analysoida oppikirjan kielioppiosiossa. Tällaisesta ratkaisusta voidaan tulkita näkemys, jonka mukaan rakenteen tunteminen ei ole edellytys kielen ymmärtämiselle. Samoin sanastoasioiden esittämistavasta voidaan tulkita myös pyrkimys funktionaalisuuteen, sillä sanasto-osioon liittyviä muotoja ei analysoida tai nimetä, vaan sanastoa esitetään usein produktiivisten mallien avulla.

SMI-oppikirjan tehtävänantojen tarkastelussa (luku 5.1.2) nousee esille kirjoitetun kielen korostus. Tehtävänantojen toimintaa ohjaavista verbistä huomattavasti suurin osa, 46 prosenttia, ohjaa kirjoittamaan. Jonkinlaiseen puhetoimintoon ohjaa 14 prosenttia kaikista toimintaa ohjaavista verbeistä, ja 13 prosenttia toimintaa ohjaavista verbeistä ohjaa kuuntelemaan. Oppikirjan tehtävänantojen verbit eivät kuitenkaan kerro paljoakaan siitä, mitä oppijat tehtävissä ohjataan tekemään. Vaikka tehtävänannossa ohjataan kirjoittamaan, ei tehtävässä välttämättä ensisijaisesti harjoitella kirjoittamista. Kirjoittaminen voi liittyä esimerkiksi kuullun tai luetun ymmärtämisen osoittamiseen, joten päätelmiä siitä, että oppikirjassa painottuisi kirjoittamisen harjoittelu, täytyy tarkastella kriittisesti. Oppikirjan tehtävänantojen toimintaa ohjaavien verbien tarkastelun perusteella ei siis voida päätellä, millaiseen kielen käyttöön tai kielelliseen prosessointiin oppikirja ohjaa ja millainen kielikäsitys tehtävien taustalla vaikuttaa. Kuitenkin huomattavaa on, että puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavia verbejä esiintyy kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin kirjoittamaan ohjaavia verbejä. Se, että puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavat verbit muodostavat yhteensäkin vain 27 prosenttia toimintaa ohjaavista verbeistä, osoittaa, että *SMI*-oppikirjassa ei ainakaan korosteta puhuttua kieltä.

SMI-oppikirjan tehtävissä vaadittavan kontekstin huomioimisen tarkastelu (luku 5.1.3) osoittaa, että suurimmassa osassa, noin 63 prosentissa, tehtävistä edellytetään laajemman kontekstin ymmärtämistä. Laajemman kontekstin ymmärtämistä edellyttävissä tehtävissä pelkän yksittäisen sanan tai muutaman yksittäisen sanan tarkastelu ei riitä, vaan on otettava huomioon yksittäisiä sanoja laajempi konteksti, kuten kokonainen virke tai useamman virkkeen kokonaisuus. Irrallisten asioiden ymmärtämistä puolestaan edellytetään noin 27 prosentissa oppikirjan tehtävistä. Tehtävistä, joissa edellytetään yksittäisten asioiden ymmärtämistä, välittyvä kielikäsitys on rakennekeskeinen ja formalistinen. Kieli näyttäytyy pienistä palasista koostuvana systeeminä, ja olennaista on yksittäisten sanojen tai muotojen tuottaminen, ei niiden käyttö laajemmassa kontekstissa.

Vaikka irrallisten asioiden ymmärtämistä edellyttävistä tehtävistä välittyvä formalistinen kielikäsitys, ei laajemman kontekstin ymmärtämistä edellyttävistä tehtävistä voida päätellä, että tehtävät nojaisivat funktionaaliseen kielikäsitykseen. Laajemman kontekstin ymmärtämistä edellyttävät tehtävät eivät muodosta yhtenäistä tehtävien luokkaa, vaan tehtävät voivat erota toisistaan huomattavasti. Joissakin tehtävissä saatetaan vaatia yksittäisten sanojen ja muotojen tuottamista siten, että niitä ei pysty päättelemään yksittäisistä asioista, vaan vaaditaan laajempaa merkitysten ymmärtämistä. Tehtävistä, joissa tehtävänä on tuottaa yksittäisiä sanoja ja muotoja laajemman kontekstin perusteella, välittyy pikemminkin formalistinen kuva kielestä. Toisaalta joissakin laajemman kontekstin ymmärtämistä edellyttävissä tehtävissä taas saatetaan vaatia laajojen merkitysten ymmärtämistä, jolloin kielestä välittyy kuva viestinnän välineenä.

SMI-oppikirjassa korostuva formalistinen kielikäsitys tulee erityisesti esille tehtävien tarkemmassa tarkastelussa. Oppikirjan tehtävistä huomattavasti suurimmassa osassa, noin 59 prosentissa, ohjataan rakenteen tai sanaston harjoitteluun (luku 5.2). Noin 21 prosentissa oppikirjan tehtävistä ohjataan puhumaan (luku 5.3). Toisen kielen opetuksessa kuullun ymmärtämisellä on erityinen merkitys, koska oppijat kohtaavat kohdekielisessä ympäristössä puhetta jatkuvasti (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 23). Kuuntelemaan ohjaavat tehtävät (luku 5.4) muodostavat *SMI*-oppikirjan tehtävistä kuitenkin vain noin 14 prosenttia. Myös luetunymmärtämisentaitoja pidetään tärkeinä kohdekielisessä ympäristössä elävälle kielenoppijalle, sillä lukutaitoa vaaditaan arkielämässä selviytymiseen. Suomessa elävä kielenoppija törmää jatkuvasti erilaisiin teksteihin, jotka ovat pääasiassa suomeksi. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 24.) Kokkonen, Laakson ja Piikin (2008) mukaan myös alkeisoppijan tulisi ymmärtää erilaisten tekstien tarkoitus ja tärkeys, ja vaikka kielenoppija kohtaakin arjessaan hyvin monenlaisia ja haastavia tekstejä, tulisi kotoutumiskoulutuksessa kehittää opiskelijoiden lukustrategioita. Luetun ymmärtämisen harjoitteluun ohjaavia tehtäviä (luku 5.5) on kuitenkin *SMI*-oppikirjan kaikista tehtävistä vähiten, vain noin kuusi prosenttia.

SMI-oppikirjan yleisin tehtävätyyppi on rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaava muunnostehtävä, jossa ohjeistetaan muuntamaan annetut sanat joko kontekstiin sopivaan muotoon tai pyydettyyn muotoon. Tällaisia *muunna*-tehtäviä on oppikirjan tehtävistä noin 27 prosenttia, eli yli neljäsosa kaikista oppikirjan tehtävistä. Tehtävissä, joissa ohjeistetaan muuntamaan sanat kontekstiin sopivaan muotoon, kontekstin huomioiminen voi kuitenkin olla vain yksittäisten asioiden, kuten persoonapronominin huomioimista, eikä tehtävissä siis ohjeisteta laajaan kontekstin ymmärtämiseen. Tehtävissä, joissa ohjeistetaan muuntamaan annetut sanat pyydettyyn muotoon, ei tarvitse huomioida kontekstia lainkaan, vaan olennaista on pyydetyn muodon tuottaminen. Muuntamaan ohjaavien tehtävien taustalta voidaan tulkita formalistinen kielikäsitys erityisesti siksi, että tehtävissä keskeistä on yksittäisten muotojen tuottaminen. Tehtävät siis ohjaavat hyvin mekaaniseen kielen prosessointiin. Tehtävissä tuotettavat muodot eivät palvele merkitysten välittämistä kontekstissaan, vaan tehtävissä olennaista on kieliopillisesti oikeakielisten muotojen tuottaminen.

SMI-oppikirjan toiseksi yleisin tehtävätyyppi on *kirjoita*-tehtävät, jotka muodostavat kaikista oppikirjan tehtävistä noin 13 prosenttia. Kirjoittamaan ohjaavissa tehtävissä ohjeistetaan kirjoittamaan yksittäisiä kokonaislauseita tai kokonainen teksti erona tehtävistä, joissa ohjeistetaan kirjoittamaan yksittäisiä sanoja. *Kirjoita*-tehtävissä olennaista on kirjallinen tuottaminen, eikä tehtävissä vaadita esimerkiksi kuullun tai luetun ymmärtämisen osoittamista. *Kirjoita*-tehtävät muodostavat hajanaisen tehtävätyypin, joten tehtävien kielikäsityksestä ei voi tehdä yksiselitteisiä päätelmiä. *Kirjoita*-tehtävien taustalla vaikuttavasta formalistisesta kielikäsityksestä kuitenkin kieli se, että osassa tehtävistä korostuu ulkoa opittujen fraasien toistaminen ja/tai muodoltaan oikeakielisten lau-

seiden tuottaminen. Lisäksi *kirjoita*-tehtävissä ohjeistetaan tuottamaan pääosin tekstejä, joihin oppija ei todennäköisesti arkielämässään kohtaa, joten tehtävissä olennaista on siis tiettyjen sanastoja/tai rakenneseikkojen tuottaminen. Kuitenkin osassa *kirjoita*-tehtävissä ohjeistetaan itsenäiseen kielelliseen tuottamiseen siten, että tehtävissä ei korostu ulkoa opittujen fraasien toistaminen, eikä muotoja tuoteta mekaanisesti kontekstista irrallaan vaan osana merkityksellisiä kokonaisuuksia, joten tehtävistä voidaan tulkita myös piirteitä funktionaalista kielikäsitelmästä.

Täydentämään ohjaavissa tehtävissä ohjeistetaan keksimään tai valitsemaan oikea sana annetuista sanoista ja tarvittaessa taivuttamaan sana kontekstiin sopivaan muotoon. *Täydennä*-tehtävissä olennaista on sanojen ja virkkeiden merkityksen ymmärtäminen. Toisaalta tehtävissä kuitenkin korostuu myös kieliopillisten muotojen tuottaminen. Lisäksi *täydennä*-tehtäviin on ajateltuna jokin yksi oikea vastaus, ja tehtävissä tulee siis keksiä tämä oikeaksi ajateltu vastaus. *Täydennä*-tehtävien kielikäsitelmä sijoittuu siis lähemmäs formalistista ääripäätä kuin funktionaalista.

Valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä -tehtävissä olennaista on rakenneseikkojen tai sanojen ja/tai lauseiden merkityksen tunnistaminen. Tehtävissä ei siis tarvitse itse tuottaa vastausta kirjallisesti, vaan olennaista on oikean vaihtoehdon valitseminen tai oikeiden vaihtoehtojen yhdistäminen. Sellaisissa rakennetehtävissä, joissa pitää valita oikea vaihtoehto annetuista muodoista tai yhdistää oikeat muodot, korostuu kielioppisääntöjen tunnistaminen, eikä tehtävissä vaadita sanojen merkityksen ymmärtämistä. Tällaiset tehtävät ohjaavat melko mekaaniseen kielioppisääntöjen prosessointiin, ja niistä voidaan tulkita formalistinen kielikäsitelmä. Sellaisissa *valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä, joissa harjoitellaan yksinomaan sanastoa, olennaista on sanojen tunnistaminen ja merkitysten yhdistäminen, ei esimerkiksi kirjoittaminen. Tehtävissä ei kuitenkaan ohjata tunnistamaan tai käyttämään muotoja, sanoja ja/tai lauseita kontekstissaan, joten tehtävien kielikäsitelmä sijoittuu formalistisempaan suuntaan.

Tunnista ja kirjoita sanat -tehtävissä harjoitellaan sanastoa yleensä kuvien avulla. Tehtävissä olennaista on tunnistaa tai keksiä ja kirjoittaa sana. Sanojen tunnistaminen kuvien avulla on hyvin tyypillistä alkeistason kielenopetukselle. Tehtävissä korostuu kuitenkin sanojen kirjoittaminen sekä se, että sanoja harjoitellaan irrallisina yksittäisinä sanoina, eikä sanoja kytketä käyttöyhteyteen.

Nimeä kielioppikategoria -tehtävissä tehtävänä on nimetä jonkin annetun sanan kielioppikategoria. Tehtävät ohjaavat kieliopillisten muotojen tunnistamiseen ja analysoimiseen, siis hyvin mekaaniseen kielioppisääntöjen prosessointiin. *Nimeä kielioppikategoria* -tehtävien taustalta voidaan tulkita näkemys, jonka mukaan oppijan tulee osata analysoida kieltä, jotta voi käyttää kieltä. *Nimeä kielioppikategoria* -tehtävistä voidaan tulkita hyvin formalistinen kielikäsitelmä. Tehtävät ovat kuitenkin *SMI*-oppikirjassa hyvin harvinaisia.

Kysy parilta -tehtävissä ohjeistetaan kysymään annettuja kysymyksiä tai muodostamaan kysymyksiä hyvin produktiivisen mallin mukaan. Tehtävissä tähdätään kysymysten automaattistamiseen puheessa. Tehtävissä voidaan ohjata kysymään kysymys, johon vastaus on vapaa tai johon vastaus on jollakin tavalla annettu. Sellaisissa *kysy parilta* -tehtävissä, joissa vastaus on vapaa, ohjataan itsenäiseen puheen tuottamiseen. Sen sijaan sellaiset *kysy parilta* -tehtävät, joihin vastaus ei ole vapaa, ohjaavat muodostamaan puheenvuoron annetusta materiaalista. *Kysy parilta* -tehtävissä harjoitellaan tyypillisesti jotakin sanastoa ja/tai rakenneasiaa, mikä ilmenee siitä, että harjoiteltavia rakenneasioita ja sanastoa harjoitellaan oppikirjassa aiemmin kirjallisesti. Tehtävien taustalta voidaan tulkita näkemys, jonka mukaan kieltä on osattava kirjallisesti ennen kuin pystyy käyttämään kieltä suullisesti. Tällaisesta näkemyksestä voidaan tulkita formalistinen kielikäsitys, koska formalistinen kielikäsitys painottaa kirjoitettua kieltä, kun taas funktionaalinen kielikäsitys korostaa suullista kielitaitoa. Toisaalta osassa *kysy parilta* -tehtävissä rakenneseikat eivät kuitenkaan tule aina eksplisiittisesti esille, vaan tehtävissä voidaan ohjeistaa tuottamaan rakenteita, joita ei ole opeteltu tai analysoitu. Tällaisista tehtävistä voidaan tulkita näkemys, jonka mukaan muodot palvelevat merkitysten ilmaisua, ja siten kielikäsitys on paremminkin funktionaalinen. *Kysy parilta* -tehtävissä ei ohjata aitoon vuorovaikutukseen, vaan vuorovaikutus rajoittuu yksittäisiin kysymys–vastaus-pareihin. Kysyvän parin ei oikeastaan edes tarvitse ymmärtää parin vastausta. Toisaalta huomioitava on, että alkeistasolla oppija ei kykene kovin monipuoliseen puheen tuottamiseen. Parhaimmillaan *kysy parilta* -tehtävät voivat kuitenkin ohjata aitoon keskusteluun, joten tehtävistä voidaan tulkita myös funktionaalinen kielikäsitys.

Myös *kerro parille* -tehtävien kielikäsityksen tarkastelussa olennaista on havainto siitä, että tehtävissä harjoitellaan tyypillisesti jotakin rakenne- ja/tai sanastoseikkaa. Eteneminen rakenteiden ja sanaston harjoittelussa kirjallisista tehtävistä suullisiin tehtäviin viestii ajatuksesta, jonka mukaan kielen tuottaminen kirjallisesti edeltää suullista tuottamista, ja siten tehtävistä voidaan tulkita formalistinen näkemys kielestä. *Kerro parille* -tehtävissä ei myöskään ohjata kovin monipuoliseen vuorovaikutukseen, sillä toista paria ei ohjeisteta reagoimaan kerrottuun millään tavalla. Toisaalta vaikka tehtävissä ei varsinaisesti ohjata vuorovaikutukseen, *kerro parille* -tehtävät voivat kuitenkin parhaimmillaan tuottaa oppijoiden välille aitoa vuorovaikutusta samoin kuin *kysy parilta* -tehtävät. *Kerro parille* -tehtävissä keskeistä on suullisen puheenvuoron tuottaminen, joten tehtävien voidaan katsoa lopulta tähtäävän kommunikointikyvyn saavuttamiseen, ja siten tehtävistä voidaan tulkita myös funktionaalinen kielikäsitys.

Lausu-tehtävissä ohjataan harjoittelemaan ääntämistä. Ääntämisen harjoittelulla tähdätään puheen ymmärrettävyyteen ja sujuvuuteen. Puheen ymmärrettävyys ja sujuvuus liittyvät olennaisesti vuorovaikutuksen onnistumiseen, joten tehtävien taustalta voidaan tulkita

funktionaalinen kielikäsitys. Toisaalta lausumaan ohjaavissa tehtävissä ohjeistetaan kuitenkin vain irrallisten sanojen ääntämiseen. Lausumaan ohjaavissa tehtävissä ääntämistä ei varsinaisesti myöskään kytketä viestinnällisyyteen tai merkitysten välittymiseen, joten tehtävistä tulkittava kielikäsitys ei ole puhtaasti funktionaalinen, vaan tehtävistä voidaan tulkita myös formalistisia piirteitä.

Keskustele parin kanssa -tehtävissä ohjeistetaan yhtä kysymys–vastaus-paria pidempään keskusteluun. Tehtävissä keskeistä on puheen tuottamisen ja ymmärtämisen harjoittelu, ja tehtävissä tähdätään siis aidon vuorovaikutuksen harjoitteluun, joten tehtävistä voidaan tulkita funktionaalinen kielikäsitys. *Keskustele parin kanssa* -tehtävät ovat kuitenkin melko harvinaisia SMI-oppikirjassa.

Kuuntele ja kirjoita vastaus sekä *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä harjoitellaan puheen ymmärtämistä äänitteen osalta ja luetun ymmärtämistä tehtävän osalta. Tehtävät eroavat toisistaan siten, että *kuuntele ja kirjoita vastaus* -tehtävissä vastaus pitää tuottaa kirjallisesti, joten tehtävässä vaaditaan myös produktiivista kirjoittamistaitoa. *Kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä vastausta ei tarvitse tuottaa itse kirjallisesti, vaan vastaus osoitetaan tehtävässä esitettyjen vastausvaihtoehtojen avulla. *Kuuntele ja kirjoita vastaus* sekä *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävät pohjautuvat pitkälti samanlaiseen kielikäsitkseen, vaikka tehtävien kielikäsitksen tarkastelu ei olekaan yksiselitteistä. Tehtävissä olennaista on puheen ymmärtäminen siten, että puheesta pystyy hahmottamaan kokonaisia ajatusyksiköitä. Huomio tehtävissä on merkitysten välittymisessä eikä esimerkiksi rakenteeseen liittyvissä seikoissa. Puheen ymmärtämisen harjoittelulla pyritään kommunikointikyvyn kehittämiseen, joten tehtävistä voidaan tulkita jossain määrin funktionaalinen kielikäsitys.

Toisaalta *kuuntele ja kirjoita vastaus* sekä *kuuntele ja valitse oikea vaihtoehto tai yhdistä* -tehtävissä ei kuitenkaan ohjata erilaisten vuorovaikutustilanteiden luonteen havaitsemiseen, vaan huomio tehtävissä on sisällön välittymisessä. Ymmärrys erilaisten vuorovaikutustilanteiden etenemisestä voi tukea myös kielen ymmärtämistä ja paikata kielitaidosta johtuvaa ymmärtämättömyyttä (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 23). Tehtävissä ei myöskään ohjata aitojen puhetilanteiden kuunteluun, vaan olennaista on ei-autenttisten äänitteiden sisällön toistaminen. Kokkonen, Laakso ja Piikki (2008: 23) pitävät kotoutumiskoulutuksen keskeisenä tavoitteena erityisesti sitä, että kieltenoppijalla olisi riittävästi välineitä havainnoida puhetta ja näin siis keinoja selvityä elämässä, jossa kuultu kieli on hyvin moninaista. Tehtävissä ei kuitenkaan ohjata siihen, että oppijat tottuisivat kuuntelemaan puhetta, jota he eivät täysin ymmärrä. Tehtävistä voidaan siis tulkita myös piirteitä formalistisesta kielikäsitksestä.

Kuuntele ja kirjoita kuulemasi -tehtävissä ei edellytetä puheen ymmärtämistä, vaan olennaista on kirjain–ääne-vastaavuuden hahmottaminen. Tehtävissä harjoitellaan sanojen hahmottamista

irrallaan merkityksestään ja kontekstistaan. Tehtävissä olennaista onkin oikeastaan puhutun kielen koodaaminen kirjoitetuksi, ja tehtävistä voidaan siis tulkita formalistinen kielikäsitys. Toisaalta on huomioitava, että alkeistasolla oppijan ymmärrys on hyvin rajallista. Kohdekielisessä ympäristössä elävä kielenoppija saa yleensä päivittäin kielellistä syötöstä, ja vähitellen puheesta alkaa erottua yksittäisiä sanoja ja myöhemmin kokonaisia ajatuksia. Kielenoppimisen alkuvaiheessa kuullun ymmärtämisen harjoittelu edellyttää yksittäisten sanojen ja lausekkeiden tunnistamista, joista edetään laajempien ajatusyksiköiden hahmottamiseen. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 23.) *Kuuntele ja kopioi kuulemasi* -tehtävät ovatkin juuri tällaisia alkeistason puheen ymmärtämiseen tähtääviä tehtäviä. *Kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävistä ohjataan hahmottamaan puhetta, ja puheen hahmottaminen on olennainen osa kommunikointikykyä. Tehtävien taustalta voidaan siis tulkita pyrkimys kommunikointikyvyn harjoittamiseen, joten tehtävistä voidaan tulkita myös piirteitä funktionaaliseen suuntaan sijoittuvasta kielikäsityksestä. *Kuuntele ja kirjoita kuulemasi* -tehtävien kielikäsitys sijoittunee kuitenkin enemmän formalistiseen kuin funktionaaliseen suuntaan.

Luetun ymmärtämiseen ohjaavissa tehtävissä tehtävät kohdistuvat tekstin sisältöön, merkityksiin, eikä yksittäisiin muotoihin tai sanoihin. *Lue ja kirjoita lukemasi perusteella* sekä *lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä* -tehtävien taustalta voidaan tulkita hyvin samanlainen näkemys kielestä, vaikka kielikäsityksen päättely ei ole kovinkaan yksiselitteistä. Tehtävissä erona on se, että *lue ja kirjoita lukemasi perusteella* -tehtävissä vastaus tulee tuottaa itse kirjallisesti, kun taas *lue ja valitse oikea vaihtoehto, yhdistä, järjestä tai täydennä* -tehtävissä ei tarvitse tuottaa vastausta itse. Lukemaan ohjaavissa tehtävissä funktionaalista kielikäsityksestä kieli se, että tehtävissä olennaista on kokonaisten ajatusyksiköiden hahmottaminen tekstistä, eikä esimerkiksi rakenneseikkojen huomioiminen. Tehtävissä ei edellytetä sanatarkkaa kääntämistä, vaan tehtävissä ohjataan oppijaa kiinnittämään huomiota teksteissä joihinkin tiettyihin asioihin. Toisaalta vaikka tehtävässä ei vaadita sanatarkkaa kääntämistä, tehtävät eivät välttämättä ohjaa tekstin kokonaiskuvan hahmottamiseen, koska tehtävissä ohjeistetaan oikeastaan vain toistamaan tekstissä esiintyviä yksittäisiä asioita. Yksittäisten asioiden poimiminen tekstistä luo pikemminkin kuvaa formalistisesta kielikäsityksestä. Lisäksi tehtävissä ei ohjata erilaisten lukustrategioiden hyödyntämiseen, mikä osaltaan voi johtua oppikirjan teksteistä. Oppikirjantekijöiden itse laatimat oppikirjatekstit eivät juuri esittele sellaisia tekstilajeja, joihin oppija todennäköisesti arjessaan törmää, vaan tekstit näyttävät toimivan pikemminkin sanaston ja rakenteiden oppimisen välineenä. Lukemaan ohjaavien tehtävien kielikäsitys sijoittunee lopulta jonnekin funktionaalisen ja formalistisen välimaastoon.

6 LOPUKSI

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään, millainen kielikäsitys suositussa suomen kielen alkeisoppikirjassa *Suomen mestari 1* on. Tutkimuksessa käy ilmi, että oppikirjasta voidaan tulkita piirteitä sekä formalistisesta että funktionaalisesta kielikäsityksestä. Analyysini kuitenkin osoittaa, että oppikirjassa painottuu formalistinen kielikäsitys, ja vaikutelma formalistisesta painotuksesta syntyy ennen muuta siksi, että oppikirjassa korostuvat rakenteen harjoitteluun ohjaavat tehtävät. Oppikirjan tehtävistä noin 59 prosenttia ohjeistaa ensisijaisesti rakenteiden ja sanaston harjoitteluun. Sen sijaan puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavat tehtävät muodostavat yhteensä oppikirjan tehtävistä vain noin 35 prosenttia. Lukemaan ohjaavia tehtäviä oppikirjan tehtävistä on noin 6 prosenttia. Lisäksi myös osassa puhumaan ohjaavista tehtävistä nousee esille rakenteiden harjoittelu. Rakenteen ja sanaston harjoitteluun ohjaavissa tehtävissä kieli näyttäytyy eri rakenneosasista koostuvana mekaanisena systeeminä, jota ohjaavat kielioppisäännöt. Oppikirja etenee deduktiivisesti sääntöjen opettelemisesta tehtävien tekemiseen, eikä oppijaa ohjata aktiivisesti rakentamaan tai täydentämään säännönmukaisuuksia havaintojensa pohjalta. Oppikirjan tekstit, niin puhutut kuin kirjoitetut, ovat kirjakielisiä, ne eivät kuvaa todellista vuorovaikutusta, eikä oppikirjassa esitellä oppijan arkeen liittyviä erilaisia tekstilajeja, vaan tekstit toimivat paremminkin sanaston ja rakenteiden esittelyn välineinä. Formalistiset piirteet tulevat esille siis erityisesti tarkasteltaessa opetuksen kohdetta. Opetuksen kohde näyttäytyy kielen käyttöä ohjaavien kielioppisääntöjen opetteluna, yksittäisten irrallisten muotojen ja sanojen tunnistamisena ja tuottamisena. Funktionaaliset piirteet puolestaan ilmenevät tarkasteltaessa erityisesti puhumaan ja kuuntelemaan ohjaavien tehtävien tavoitteita. Puhumaan ohjaavien tehtävien tavoitteena on puheen tuottamisen harjoittelu ja siten kommunikointikykyyn tähtääminen, ja kuuntelemaan ohjaavissa tehtävissä tavoitteena on puheen ymmärtäminen ja siten kommunikointikyvyn harjoittaminen.

Kielen käyttämiseen tarvitaan luonnollisesti tietoa kielestä, eli sanavaraston hallintaa sekä rakenteita, joiden avulla ajatuksia pystyy pukemaan sanoiksi (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 32). Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan eritellä kieliopillisia tavoitteita omana kokonaisuutenaan. Sen sijaan siinä korostetaan kielellisen selviytymisen osalta viestintätaitoja, ja kielellinen tarkkuus jää toissijaiseksi. Keskeistä on harjoitella pragmaattista kompetenssia eli keskustelu- ja vuorovaikutusstrategioita, ja sosiolingvististä kompetenssia eli tilanteenmukaista kielenkäyttöä, kohteliaisuutta ja rekisterejä (OPH 2012: 24). Kokkonen, Laakso ja Piikki (2008: 55) huomauttavat myös, että rakenne- ja sanastotehtävien avulla ei saada tietoa oppijan kielitaidosta todellisissa viestintätilanteissa. *SMI*-oppikirjassa näyttää kuitenkin ko-

rostuvan juuri rakenteen ja sanaston harjoittelu. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että oppikirjassa ei juurikaan tuoda esille sosiaalisten normien tuntemusta, erilaisia viestintätilanteita tai välineitä selviytymisstrategioiden rakentamiseksi.

Päätelmiä *SMI*-oppikirjan toimivuudesta kotoutumiskoulutuksen tavoitteiden saavuttamiseen on kuitenkin tehtävä harkiten, koska kotoutumiskoulutuksessa tavoitellaan taitotasoa B1.1 (ks. OPH 2012: 24) ja *SMI*-oppikirja sijoittuu taitotasolle A1. Lisäksi on huomioitava, että oppikirjat eivät kerro välttämättä siitä, mitä luokahuoneessa tapahtuu, vaan ne tarjoavat vain yhden kurkistusaukon opetukseen. Oppikirjan sisältö konkretisoituu, mahdollisesti vielä eri tilanteissa eri tavoin, vasta luokahuoneessa työskenneltäessä. (Kauppinen ym. 2008: 206.) Opetuksessa käytetään varmasti myös muita materiaaleja, joten koko kielenopetuksesta välittyvä kuva ei ole vain oppikirjojen mukainen. Kuitenkin koska oppikirjoja pidetään opetuksessa keskeisinä (ks. esim. Luukka ym. 2008; Aro 2008; Skinnari 2012; Kalaja, Alanen & Dufva 2008), on oppikirjojen kielikäsityksiä perusteltua tarkastella. Lisäksi esimerkiksi Savolaisen (1998: 176) mukaan tapa, jolla oppikirjoissa asioita esitetään, voi tuottaa myös tavan, jolla asioita opetetaan.

Yksi tämän tutkimuksen keskeinen havainto on, että *SMI*-oppikirjassa oppijaa ei ohjata rakentamaan analogiamalleja ja tietoa kielestä itsenäisesti, vaan oppijan tehtävänä on vastaanottaa ja muistaa annettuja sääntöjä. Aallon ym. (2009: 415) mukaan oppimisympäristö, joka ei ohjaa kielen tutkimiseen, voi osoittautua joidenkin oppijoiden kohdalla ongelmalliseksi siten, että näiden oppijoiden voi olla hankala toimia aktiivisena kielen käyttäjänä, käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa, oppia kielenkäyttötilanteista ja luoda sosiaalisia suhteita kielellä. Oppimisympäristö on toki opetuksessa käytettävää oppikirjaa laajempi, mutta tässä tutkimuksessa olen tarkastellut oppimisympäristön yhtä osa-aluetta eli oppikirjaa. Aalto ym. (2009: 418) korostavat aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan merkityksen oppimiselle, ja heidän mukaansa oppimiselle ensisijaista oppijalle on juurikin tarpeellisen tiedon poimiminen ympäristöstä eikä opettajan tai oppimateriaalin tarjoama syötös. Oppimistehtäville he (2009: 418) pitävät keskeisenä sitä, että ne ohjaisivat vuorovaikutukseen, neuvotteluun ja aitoon ongelmanratkaisuun, koska näiden avulla oppija tuo esille omia ajatuksiaan, mielipiteitään ja päättelyketjujaan. Lisäksi he (2009: 418) korostavat päättelyä ja sellaisia strategioita, joiden avulla oppijan on mahdollista selviytyä kognitiivisesti haastavimmistakin tehtävistä. Kuten Aalto ym. (2009: 414) toteavat, opetuksessa olennaista kuitenkin ei ole yksittäinen tehtävätyyppi, vaan opetuksen kokonaisuus, jonka tulisi koostua monipuolisista tehtävistä. *SMI*-oppikirjan tarkastelussa merkittävää on kuitenkin se, että yksi tehtävätyyppi, muunnostehtävät, muodostavat yli neljäsosan oppikirjan tehtävistä.

Tämän tutkimuksen tekeminen ei ole ollut täysin ongelmatonta. Haasteita tutkimukselle ovat aiheuttaneet tutkimusmenetelmänä käytetty sisällönanalyysi ja kielikäsityksen jatkumoluonteisuus.

Kuten Grönfors (1982: 162) toteaa, sisällönanalyysi toimii vain aineiston järjestämiseksi johtopäätösten tekoa varten. Menetelmä on siis vaatinut tutkijan ja aineiston välistä vuoropuhelua, ja joku toinen tutkija voisi päätyä toisenlaisiin tulkintoihin. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan aineistoa mahdollisimman tarkasti ja tuomaan päätelmäni selkeästi esille. Kielikäsitysten jatkumoluonteisuuden vuoksi päätelmien teko ei kuitenkaan ole ollut aina yksiselitteistä, eikä kielikäsitystä ole aina voinut tulkita. Tässäkin tutkimuksessa selvisi, että *SM1*-oppikirjan eri tehtävätyypit eivät nojaa puhtaasti yhdenlaiseen kielikäsitykseen, ja kielikäsitys saattaa sijoittua vaihtelevasti jonnekin formalistisen ja funktionaalisen ääripään välille.

SM1-oppikirjan kielikäsityksen tarkastelun lisäksi tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut osoittaa, mistä oppikirjasta välittyvän kielikäsityksen voi päätellä. Systemaattista *S2*-oppikirjojen kielikäsityksiä tarkastelevaa tutkimusta ei ole aiemmin tehty, joten valmista mallia kielikäsitysten tarkasteluun ei ollut tarjolla. Kuten edellä kävi ilmi, kielikäsityksiin käsiksi pääseminen onkin osoittautunut yhdeksi tämän tutkimuksen keskeiseksi haasteeksi. Koska kielikäsitykset eivät edustu oppikirjoissa puhtaasti joko formalistisina tai funktionaalisina, tutkimuksessa on ollut välttämätöntä ottaa huomioon useita erilaisia näkökulmia. Lisäksi tutkimus on vaatinut yksityiskohtaista analyysia. Eri näkökulmat ovat olleet välttämättömiä, mutta ne ovat myös saattaneet tehdä analyysista pirstaleisen. Tutkimuksesta suurin osa käsittelee oppikirjan tehtäviä, koska tehtävien voidaan katsoa ohjaavan hyvin paljon kielen prosessointia ja sitä, millaiseen kielikäsitykseen oppijat sosiaalistuvat (ks. Aalto, Kauppinen & Tarnanen 2014). Tutkimuksessa on tarkasteltu tehtävänantoja, tehtävässä vaadittavaa kontekstin ymmärtämisen tasoa sekä sitä, mitä tehtävissä ohjataan tekemään, ja millaiseen kielen prosessointiin tehtävät ohjaavat. Kun tarkastellaan koko yksittäisestä oppikirjasta välittyvää kielikäsitystä, kuten tässä tutkimuksessa, on otettava huomioon oppikirja kokonaisuutena. Tehtävien lisäksi olen siis tarkastellut oppikirjan tekstejä sekä sanasto- ja kielioppiosioita karkeasti, mutta katson, että karkea yleiskatsaus näistä osioista riittää tuomaan esille oppikirjasta välittyvän kielikäsityksen.

Käsillä oleva tutkimus edustaa vain tapaustutkimusta, jossa siis käsitellään vain yhden oppikirjan kielikäsitystä, joten tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä laajoja päätelmiä *S2*-oppikirjojen kentällä vaikuttavasta kielikäsityksestä. *SM1*-oppikirjan kielikäsityksen tarkastelu onkin herättänyt ajatuksia laajemmasta kielikäsityksiä sekä *S2*-oppikirjoja ja -opetusta käsittelevästä tutkimuksesta. Jotta päästäisiin tarkemmin käsiksi nykyään käytössä olevien *S2*-oppikirjojen kielikäsityksiin, tulisi kielikäsityksiä tarkastella laajemmasta *S2*-oppikirjojen aineistosta. Laajemmasta aineistosta olisi myös mahdollista tehdä vertailua erilaisten, ja mahdollisesti eri kohderyhmien, oppikirjojen välillä. Tämä tutkimus on herättänyt kysymyksiä myös siitä, millainen kielikäsitys kotoutumiskoulutuksen suomen kielen opetuksessa välittyy. Kotoutumiskoulutuksen suomen kielen ope-

tuksessa välittyvästä kielikäsituksesta saataisiin laajempi käsitys myös tutkimalla muun muassa muita opetuksessa käytettäviä materiaaleja sekä oppitunti- ja arviointikäytänteitä. Jotta päästäisiin käsiksi siihen, millaisia kielikäsitteitä S2-opetuksessa esiintyy, voitaisiin tarkastella opetuksessa käytettävästä oppikirjasta välittyvää kielikäsitteistöä sekä oppijoiden että opettajien käsityksiä kielestä. Lisäksi koska muun muassa Aron (2009: 166) mukaan kielenopetuksessa olisi tärkeää ottaa huomioon oppijoiden käsitysten vaikutus kielenoppimiseen, tutkimisen arvoista olisi tarkastella aikuisten suomen kielen opiskelijoiden kielikäsitteitä.

S2-opetusta on perinteisesti pidetty hyvin formalistisena ja sääntöihin keskittyvänä (Aalto ym. 2009: 408). Tämän tutkimuksen valossa näyttää, että *SMI*-oppikirja jossain määrin jatkaa S2-opetuksen perinteistä formalistista muotoihin keskittyvää linjaa, vaikka *SMI*-oppikirjassa on mukana piirteitä myös funktionaalisesta kielikäsitteestä. Kuten Vaattovaara (2016: 11) toteaa, opetus, joka nojaa formalistiseen kielikäsitteeseen, voi kuitenkin olla kiistattomasti hyvää opetusta. Tämä tutkimus ei olekaan pyrkinyt arvottamaan *SMI*-oppikirjaa tai selvittämään, miten *SMI*-oppikirja toimii kielenoppimisen välineenä, vaan tarkastelemaan, millainen kielikäsite oppikirjasta voidaan tulkita. Vaikka kielenopetukseen liittyvässä keskustelussa on keskusteltu siitä, että kielikäsitteille tulisi antaa tilaa muuttua (ks. esim. Vaattovaara 2016; Dufva ym. 2011; Lehtonen 2015), rakenteiden ja sanaston harjoitteluun painottuvaa *SMI*-oppikirjaa käytetään kuitenkin paljon. Aalto ym. (2009: 409) arvelevat, että S2-oppimateriaaleissa ei ole juurikaan hyödynnetty funktionaalisia lähtökohtia, koska niiden soveltaminen saatetaan kokea hankalaksi. Aallon ym. (2009: 409) mukaan oppikirjantekijöiden tavoitteena on mahdollisesti ollut tehdä toimiva ja helposti omaksuttava pedagoginen kielioppi, johon voidaan liittää kommunikatiivisia tehtäviä sekä oppijan arkeen kuuluvia tilanteita ja sanastoa.

Opetusperinteen uudistaminen ei varmastikaan ole yksinkertaista, sillä totutut tavat jäsentää kieltä ovat syvällä ajattelussamme. Aallon ym. mukaan (2009: 418) funktionaaliseen opetukseen tarvittaisiinkin erityisesti rohkeutta kielen rakennekuvauksen kyseenalaistamiseen. Lisäksi olisi uskallettava hyödyntää oppijan kielitaitoa ja oppimistarpeita sekä kielen käyttöä ja kielessä yleisiä konstruktioita. Rakenteiden kuvauksessa ja opetusjärjestyksessä olisi otettava ensisijaisesti huomioon oppija, eikä se, että kielen kuvaus on lingvistin ja syntyperäisen kielenkäyttäjän näkökulmasta kattavaa. (Aalto ym. 2009: 418.) Ratkaisua oppijan kielitajun ja kielellisen tietoisuuden vahvistamiseen Aalto ym. (2009) hakevat konstruktioajattelusta, jonka mukaan kielijärjestelmä on luonteeltaan analoginen. Konstruktioajattelun avulla oppijan voisi olla mahdollista havaita toistuvia rakenteita ja ilmauksien ja sanojen suhteita sekä tehdä havaintoja kielenkäytöstä ja kehittää reseptiivistä kielitaitoaan (Aalto ym. 2009: 418).

Lopulta opetuksen tavoite määrittää, mikä on tarkoituksenmukaisinta kielenopetusta. Kotoutumiskoulutuksessa tavoitteena pidetään sellaista kielitaitoa, jota opiskelija tarvitsee arkielämässä, suomalaisessa yhteiskunnassa, työelämässä ja jatkokoulutuksessa toimimiseen (OPH 2012: 23). On kuitenkin hankala yksiselitteistä määritellä, millaista arkielämässä, suomalaisessa yhteiskunnassa, työelämässä ja jatkokoulutuksessa tarvittava kielitaito on. Kielenopetuksessa kohtaavatkin erilaiset näkemykset kielestä, oppimisesta, kielitaidosta ja siitä, mikä on oppimisen arvoista. Tämänkin tutkimuksen kysymykset ja pohdinnat liittyvät viimein kysymykseen siitä, mitä kieli on. Näkemykset kielen luonteesta puolestaan vaikuttavat siihen, mitä kielenopetuksen päämäärän eli kielitaidon ajatellaan olevan. Formalistisesti painottunut *SMI*-oppikirja luo kuvaa kielitaidosta muuttumattomana systeeminä, jota ohjaavat tietyt säännöt.

Suomen muuttuvassa maahanmuuttotilanteessa myös kielenopetuksen käytänteet muuttuvat, joten myös kielikäsitteille tulisi antaa tilaa muuttua. Kielenopetuksen kentällä onkin pohdittu, miten kielenopetuksessa voitaisiin huomioida kielenkäytön muuttuva todellisuus (ks. esim. Dufva ym. 2011; Dufva 2014; Dufva & Nikula 2010; Lehtonen 2015). Esimerkiksi Dufva ja Nikula (2010) kyseenalaistavat ajatuksen natiivipuhujan kaltaisesta täydellisestä kielitaidosta ja tuovat tilalle näkemyksen kielestä elävänä ja muuttuvana vuorovaikutuksen keinona. Koska nykymaailmassa kielenkäyttäjän tulee pystyä toimimaan tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa, kielitaidon ei ajatella olevan samanlainen eri tilanteissa, vaan se voi muuttua tilanteen mukaan (Dufva & Nikula 2010). Lehtonen (2015) puolestaan tuo esille näkemyksen kielestä kieleilynä. Kieleily-ajatuksessa korostetaan kielen toimintaluonnetta siten, että kieltä ei siis nähdä objektina tai oliona ja sääntökoelmana, vaan toimintana ja tapahtumisena (Lehtonen 2015: 307). Kielitaidosta Lehtonen (2015: 299–300) puhuu resurssien muodostamana repertuaarina, jota erilaiset ympäristöt ja vuorovaikutus-tilanteet muokkaavat ja kasvattavat.

Koska kielikäsitteet vaikuttavat kielenopetuksen määrittymiseen, opetusmateriaaleihin sekä siihen, mitä kielitaidon ajatellaan olevan (Nikula 2010), ja koska oppikirjoja pidetään oppimisessa keskeisenä (ks. esim. Luukka ym. 2008; Aro 2008; Skinnari 2012; Kalaja, Alanen & Dufva 2008), oppikirjoista välittyvät kielikäsitteet olisi tärkeää tehdä näkyväksi. Kielikäsitteet siis vaikuttavat toiminnan taustalla, vaikka niitä ei tuotaisi eksplisiittisesti esille. Lisäksi Vaattovaaran (2016: 11) mukaan kielenopetuksen kentällä on tärkeää keskustella myös siitä, mitä on oppimisen kohteena ja millaisia tavoitteita kielenopetuksella on, sekä siitä, miten kielen osaaminen ymmärretään. Vaikka tämä on vain pieni ja rajallinen kurkistus aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen yhden oppikirjan kautta, tämä tutkimus pyrkii osallistumaan S2-opetuksen kentällä käytävään keskusteluun kielikäsitteistä tuomalla näkyväksi *Suomen mestari 1*-oppikirjan kielikäsitteiden.

LÄHTEET

Aineistolähteet

GEHRING, SONJA & HEINZMANN, SANNI 2012 [2010]: *Suomen mestari 1. Suomen kielen alkeisoppikirja aikuisille*. 3. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura.

Kirjallisuuslähteet

AALTO, EIIJA 1996: Oppimateriaalit tekijöidensä kuvastajana. – *Virittäjä* 100 s. 302–307.

AALTO, EIIJA 1997: Oppimateriaalien muuttuvat oppimiskäsitykset. – Anna-Maija Raanamo ja Paula Tuomikoski (toim.), *Kielisillan rakentajat* s. 46–51. Helsinki: Opetusministeriö, Oy Edita Ab.

AALTO, EIIJA – KAUPPINEN, MERJA & TARNANEN, MIRJA 2014: Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta Toukokuu 2014*.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kiellellinen-tietoisuus-kieliopin-opetuksen-kulmakivena/>
 (13.1.2017)

AALTO, EIIJA – MUSTONEN, SANNA & TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksessa. – *Virittäjä* 113 s. 402–423.

ALANEN, RIIKKA 2003: A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs About Language Learning. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches* s. 55–85. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

ARO, MARI 2006: Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja opettamisesta. – Päivi Pietilä, Pekka Lintunen & Heini-Marja Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language learners of today* s. 87–103. AFinLan vuosikirja 2006/ n:o 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

ARO, MARI 2009: *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

AUTERE-KESTI, ANNI 1996: *Kuvaus eräiden Suomi vieraana kielenä -oppikirjojen dialogeista*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.

BARCELOS, ANA MARIA FERREIRA 2003: Researching beliefs about SLA: a critical review. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches* s. 7–33. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

BOVELLAN, EVELIINA 2014: *Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.

CIMO 2016: Ulkomaiset yliopistot, joissa voi opiskella suomea.
http://www.cimo.fi/ohjelmat/suomen_kieli_ja_kulttuuri/ulkomaiset_yliopistot_joissa_voi_opiskella_suomea (4.5.2016)

- DE CASTELL, SUZANNE – LUKE, ALLAN 1989: Literacy instruction: technology and technique. – Suzanne De Castell, Allan Luke & Carmen Luke (toim.), *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook* s. 77–95. London: The Falmer Press.
- DUFVA, HANNELE 2014: Vieraasta kielestä omiksi sanoiksi: Mitä Volosinov sanoin kielen oppimisesta ja opettamisesta? <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraasta-kielesta-omiksi-sanoiksi-mita-volosinov-sanoi-kielen-oppimisesta-ja-opettamisesta/> (21.1.2016)
- DUFVA, HANNELE – ARO, MARI – SUNI, MINNA & SALO, OLLI-PEKKA 2011: Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/ n:o 3* s. 22–34. <http://journal.fi/afinla/article/view/4454> (23.1.2016)
- DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA – ISOHERRANEN, SARI 1996: Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- DUFVA, HANNELE & NIKULA, TARJA 2010: Mitä kieli on? – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27013> (23.1.2016)
- ELLIS, NICK 2003: Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty & Michael H. Long (toim.), *The handbook of second language acquisition* s. 63–103. Oxford, UK: Blackwell 420 Publishing.
- ELOMAA, EIJA 2009: *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta.
- EVK= EUROOPPALAINEN VIITEKEHYS = Eurooppalainen kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen viitekehys. Helsinki: WSOY 2003
- GRÖNFORS, MARTTI 1982: Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- HAAPALA, JOHANNA 2003: ”Anteeksi, voitteko puhua hitaasti” vai ”Ole sinä hiljaa, mies”? *Kohteliaisuus suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjojen dialogien direktiiveissä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HIIDENMAA, PIRJO 2003: Suomen kieli – who cares? Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- HIIDENMAA, PIRJO 2015: Oppikirjojen tutkimus. – Helena Ruuska, Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* s. 27–39. Porvoo: Bookwell Oy.
- HUHTA, ARI 2014: Yleiset kielitutkinnot kansainvälisessä testauskentässä. – Tarja Leblay – Tiina Lammervo & Mirja Tarnanen (toim.), *Yleiset kielitutkinnot 20 vuotta* s.159–168. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- JÄRVINEN, HEINI-MARJA 2014: Kielen opettamisen menetelmiä. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* s. 89–113. Tallinna: Gaudeamus Oy.

- KAGAN, DONA M. 1992: Implications of research on teacher beliefs. – *Educational Psychologist* 27 (1) s. 65–90.
- KALAJA, PAULA – ALANEN, RIIKKA – DUFVA, HANNELE 2008: Self-portraits of EFL-learners: Finnish students draw and tell. – P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.), *Narratives of learning and teaching EFL* s. 186–198. Houndmills, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- KAUPPINEN, MERJA 2007: Käsityksiä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning* s. 13–32. AFinLAn vuosikirja 2007 n:o 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- KAUPPINEN, MERJA – SAARIO, JOHANNA – HUHTA, ARI – KERÄNEN, ANNA – LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – TAALAS, PEPPI & TARNANEN, MIRJA 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Mikel Garant, Irmeli Helin & Hilikka Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio* s. 201–233. AFinLAn vuosikirja 2008 n:o 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- KIELI JA SEN KIELIOPIT 1994: Opetuksen suuntaviivoja. Kielioppityöryhmän komiteamietintö. Helsinki: Opetusministeriö.
- KOKKONEN, MARJA – LAAKSO, SAARA – PIIKKI, ANNA 2008: Arvaanko vai arvioinko? Opas aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen arviointiin? Helsinki: Edita Prima Oy.
- KOKKONEN, MARJA – TANNER, JOHANNA 2008: Johdanto: Kielitiedosta kielitaitoon. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 9–19. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- KOPSA, NIINA – LOIKKANEN, SANNA 2010: *Konstruktivismi kahdessa yläkoulun S2-oppikirjassa*. Siivuainetutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research.
- LAKI KOTOUTUMISEN EDISTÄMISESTÄ 1386/2010.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (22.4.2016)
- LAURANTO, YRJÖ 1996: Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita. Opettajan opas. Kielikeskusmateriaalia n:o 112. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino.
- LAURANTO, YRJÖ 1997: *Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön. Espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta*. Kakkoskieli 2. Helsinki: Helsingin suomen kielen laitos.
- LEHTONEN, HEINI 2015: *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien yksikkö.

- LEHTONEN, TIINA 2001: *Kieliopin progressio S2-alkeisoppikirjoissa: Kommunikatiivisuutta mutta miten?* Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston suomen ja yleisen kielitieteen laitos
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 2000: Lukutaito luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset. – Kari Sajavaara, Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008. Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/maailmamuuttuunimateekoulu.pdf> (17.3.2016)
- MÄRD-MIETTINEN, KARITA – KUUSELA, ELISA & KANGASVIERI, TEIJA 2014: Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. – *Kasvatus* 45 s. 320–332.
- MÄKELÄ, MARIA 2009: *Suomi toisena ja suomi vieraana kielenä -oppijoiden kielitaitokäsitykset kyselytutkimuksen valossa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- NIKULA, TARJA 2010: Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* maaliskuu 2010. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista/> (13.3.2016)
- NUUTINEN, OLLI 1996: Kielen oppikurssin laatimisesta. – Marjut Vehkanen (toim.), *Suomi toisena vieraana kielenä. Ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 11–20. Helsinki: Oy Edita Ab.
- OPH = OPETUSHALLITUS 2012: Aikuisten maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf (13.3.2016)
- PAJARES, M. F. 1992: Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. – *Review of Educational Research* 62 (3), s. 307-332.
- PIETILÄ, PÄIVI – LINTUNEN, PEKKA 2014: Kielen oppiminen ja opettaminen. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* s. 11–25. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2003: *Texts and interaction. Literary practices in the EFL classroom*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in languages. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- PRESTON, DENNIS R. 2011: The power of language regard – discrimination, classification, comprehension and production. – *Dialectologia. Special issue 2/2011* s. 9–33.
- PUNTA, TEA 2001: *Sijamuotojen opettaminen S2-oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- PÄNKÄLÄINEN, PERTTI 2004: Suomi toisena kielenä -oppimateriaalien dialogit luontevan kohdekielisen keskustelun malleina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

- RICHARDS, JACK C. & RODGERS, THEODORE S. 2001: *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.
- RILEY, PHIL 1994: Aspects of learner discourse. Why listening to learners is so important. – Esch, Edith (toim.), *Self-access and the adult language learner* s. 7–18. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- RIVERS, WILGA M. 1972: *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RONKAINEN, REETTA 2016: *Oppimis- ja kielikäsitteet aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- SALMELA, ROSA 2011: *Funktionaalisuus ja formaalisuus suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden haastattelukyselyn ja opiskelijoiden testitehtävän analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- SALMU, ANU 2002: *Nais- ja mieskuva suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- SALO, OLLI-PEKKA 2006: Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. – Päivi Pietilä, Pekka Lintunen & Heini-Marja Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään – Language learners of today* s. 237–254. AFinLan vuosikirja 2006/ n:o 64. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- SAVOLAINEN, KATRI 1998: *Kieli ja sen käyttäjä oppikirjasarjan tuottamana*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- SILFVERBERG, LEENA 1993: Mitä on suomi vieraana kielenä – *Virittäjä* 97 s. 245–252.
- SKINNARI, KRISTIINA 2012: *"Tässä ryhmässä olen aika hyvä". Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentieteisiin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 188.
- STORHAMMAR, MARJA-TERTTU 1994: Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. – *Virittäjä* 98 s. 97–109.
- SUNI, MINNA 1994: Kommunikatio – oppijan kielitaidon koetinkivi. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 121–135. Jyväskylän yliopisto: Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita N:o 4.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheissa*. Väitöskirja. Department of languages. University of Jyväskylä.
- TANNER, JOHANNA 2012: *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

- TOMASELLO, MICHAEL 2003: *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TOMLINSON, BRIAN 2001: Materials development. – Ronald Carter & David Nunan (toim.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Language* s. 66–71. New York: Cambridge University Press.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI ANNELI 2003: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.–2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- VAATTOVAARA, JOHANNA 2016: Kieltenopettajien kielinäkemykset ja opetukselliset lähestymistavat kansainvälistymishaasteiden edessä. – *Yliopistopedagogiikka* 23 s. 3–13.
- VARIS, MARKKU 2012: *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Väitöskirja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- VEHKANEN, MARJUT 2015: *Kieliopista kommunikaatioon. Suomi toisena ja vieraana kielenä - oppikirjat vuosina 1866–1953*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- VIHONEN, SAKARI 1978: *Suomen kielen oppikirja 1600-luvulla. Kieliopillinen ajattelu 1600-luvun suomen kielen oppikirjoissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- WIIK, KALEVI 1989: *Suomen kielen morfologian historia I. Nominien taivutus 1649–1820*. Turku: Painosalama Oy.